

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPROCHES PÉDAGOGIQUES DE
L'ÉDUCATION CRITIQUE AUX MÉDIAS
AU NIVEAU COLLÉGIAL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
PIERRE LYONNAIS

DÉCEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Feue-Bertha (« *ce qui n'est pas transmis, ça ne sert à rien* »), feu-Raymond, Lise et Denis pour leur inspiration infinie ;

Murielle (Mimi) et Claude, mes parents, pour leur constante et aimante motivation;

Alice, mon épouse, pour son soutien indéfectible à la fois tenace et amoureux ;

Barman (le chat), pour sa nécessaire présence divertissante lors de la rédaction de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	7
1.1 Perturbation de l'espace public	7
1.2 La pertinence du projet de l'éducation critique aux médias	11
1.3 L'échec du paradigme axé sur l'acquisition des connaissances	13
1.4 Des questions spécifiques de recherche	14
CHAPITRE II	
RECENSION DES ÉCRITS	16
2.1 Nos principales références	16
2.2 La pertinence sociopolitique et culturelle du projet de l'éducation critique aux médias	20
2.2.1 Le modèle de l'appareil idéologique des médias de Gingras	20
2.2.2 L'enjeu démocratique	21
2.2.3 La problématique de la culture en mosaïque	23
2.3 L'évolution de l'éducation aux médias	24
2.3.1 Les trois périodes selon Masterman	24
2.3.2 Les deux phases et les six perspectives selon Piette	28
2.4 Le développement des programmes d'éducation aux médias	31
2.4.1 France, Etats-Unis et Grande-Bretagne	31

2.4.2	Le Canada	32
2.4.3	Des activités d'apprentissage actif :	34
2.4.4	L'analyse de contenu des médias	35
2.5	L'éducation critique aux médias et les problématiques de son enseignement	37
2.5.1	La perspective des effets directs et la pensée critique	37
2.5.2	Les approches a-critiques de l'éducation aux médias	39
2.5.3	Définitions officielles de l'éducation critique aux médias	41
2.5.4	La centralité du concept de la pensée critique	42
2.5.5	L'enseignement de la pensée critique à l'égard des médias	44
2.5.6	Les contraintes de l'enseignement de la pensée critique	47
2.6	La pertinence d'une vaste recherche-action au Québec	49
2.7	L'étude exploratoire comme stratégie de recherche	51
2.7.1	Problématisation, objectifs et processus	52
2.7.2	Pertinence de l'étude de cas (ou exploratoire)	54
CHAPITRE III		
CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE		56
3.1	Nos hypothèses de recherche	57
3.2	La collecte de données	57
3.3	Le questionnaire	59
3.4	Le traitement des données	60
3.5	L'interprétation des données	61
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS		63
4.1	Les objectifs poursuivis	64
4.1.1	Éléments de consensus	64
4.1.2	Éléments divergents	67
4.2	Les pratiques pédagogiques	72
4.2.1	Éléments de consensus	72
4.2.2	Éléments de divergences	76

4.3	Les problématiques liées à l'enseignement	78
4.3.1	Éléments de consensus	78
4.3.2	Les rapports minoritaires de problématiques	81
CHAPITRE V		
ANALYSE DES RÉSULTATS		85
5.1	Objectifs poursuivis	85
5.1.1	Objectifs poursuivis : consensus	85
5.1.2	Objectifs poursuivis : divergences	89
5.2	Pratiques pédagogiques	92
5.2.1	Pratiques pédagogiques : consensus	92
5.2.2	Pratiques pédagogiques : divergences	94
5.3	Problématiques	95
5.3.1	Problématiques : consensus	95
5.3.2	Problématiques : rapports minoritaires	97
5.4	Nos hypothèses et l'étude exploratoire	98
CONCLUSION		101
RÉFÉRENCES		108

RÉSUMÉ

Loin d'être le simple reflet de la réalité, les médias, par un processus de sélection, d'agencement et de diffusion, participent à la construction de cette réalité. Ce sont les théories de « re-présentation » et de « non-transparence » des médias élaborées par Len Masterman. Nullement objectifs, les médias transmettent une perception biaisée de la réalité tout en présentant cette perception comme étant le reflet neutre de cette même réalité et non comme une construction. Devant les phénomènes « d'hypermédiatisation » de notre culture (Pichette) et d'instrumentalisation de la communication (Habermas), existe-t-il un moyen d'assurer une certaine réflexion critique nécessaire au public-citoyen? L'école, lieu idéal de l'apprentissage de la citoyenneté, semble être le milieu privilégié pour le développement de cette pensée critique. Le projet fondamental de l'éducation critique aux médias consiste à développer l'autonomie critique du public-citoyen à l'égard des médias et de leurs contenus.

En permettant de comprendre les modes de production, de conception et de diffusion des contenus ainsi que leur interprétation et leur communication, l'éducation aux médias « cherche à former des citoyens bien informés qui peuvent émettre un jugement personnel fondé sur les témoignages dont ils disposent » (Masterman). Ainsi, l'étudiant est amené à développer une pensée critique en considérant les médias comme un système de signes symboliques porteurs de significations déterminées. Selon Jacques Piette, l'atteinte de cette pensée critique n'est possible qu'avec l'acquisition d'habiletés cognitives et le développement d'habiletés métacognitives.

Toutefois, après un demi-siècle de recherche et de pratique dans le monde, l'éducation aux médias n'atteint pas son objectif de développement de la pensée critique. Il s'agirait plutôt d'une approche a-critique et essentiellement axée sur l'acquisition de connaissances sur le rôle et le fonctionnement des médias.

L'étude exploratoire de notre projet de recherche s'est concentrée sur le niveau collégial québécois. En s'intéressant aux objectifs poursuivis par certains enseignants, aux pratiques pédagogiques ainsi qu'aux problématiques liées à la pratique de l'éducation aux médias, notre recherche a confirmé la tendance de l'approche a-critique. Malgré l'existence d'un juste équilibre, en classes, entre l'approche magistrale et des activités d'apprentissage actif, nous avons constaté la prédominance d'une approche pédagogique descriptive du rôle et du fonctionnement des médias où la polysémie du terme « critique » prête souvent à confusion. Par conséquent, nous croyons que les cours d'éducation critique aux médias au niveau collégial ne favorisent pas l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique.

éducation pensée critique médias collégial

INTRODUCTION

Éléments privilégiés de l'univers de la communication, les médias participent à l'appropriation du monde dans lequel nous vivons : le réel. Ce « tout communicationnel » devait-il parvenir, enfin, à rapprocher les gens, à contrer les moindres conflits, même les plus intimes ? Depuis 80 ans, le paradigme critique de la communication nous démontre que ce projet relèverait plutôt de l'utopie. Par surcroît, la sphère privée, souvent propriétaire des médias, utiliserait ces moyens de communication afin de légitimer ses propres intérêts au sein de l'espace public. Puisque le contenu idéologique des médias véhicule un ensemble complexe de signes liés à des rapports de pouvoir, l'individu est amené à confondre le réel objectif avec la dimension subjective soutenue par les médias. Cette instrumentalisation de la communication contribue ainsi à dénaturer la présentation du réel et son appropriation. Notre perception du réel ne serait plus que le produit d'une construction bien articulée par les médias : une représentation du réel. À la lumière de ce constat, le public peut se demander si cette réalité, représentée par les médias, correspond à ses intérêts ou à ceux de la sphère privée. Jusqu'où peut-on opposer les concepts de liberté d'expression et de liberté d'entreprise ? Devant cette problématique de perturbation de l'espace public et à titre de citoyen participant à l'évolution d'une société démocratique, ce public doit légitimement exiger des médias une présentation objective de la réalité du monde dans lequel il vit.

Toutefois, la posture de cette recherche, opposée au modèle américain béhavioriste de l'« effet direct », dépasse le schéma canonique « émetteur-message-récepteur ». Nous croyons que les effets des médias sont limités et que le public, élément actif dans le processus communicationnel, est impliqué de façon constante dans la négociation du sens des messages véhiculés par les médias. Responsable de ses choix au sein de la vie sociale et politique, le public a un rôle actif devant l'offre de l'information que les médias lui proposent dans ce contexte « d'hypermédiatisation » du réel. Depuis la radicalisation aux États-Unis et au

médiatiques, de convergence des contenus médiatiques ainsi que de la porosité entre l'information et la promotion commerciale, il semble que le public soit de plus en plus conscient de son rôle actif dans le processus communicationnel. Depuis plus de vingt ans, les études du *Project for Excellence in Journalism* (Columbia University) et de la firme québécoise Léger Marketing indiquent les tendances lourdes du déclin de la confiance du public et, par conséquent, de l'accroissement du scepticisme à l'égard des médias américains et québécois. Ainsi, existe-t-il un moyen de favoriser le développement d'une certaine réflexion critique nécessaire au public, de plus en plus conscient des enjeux démocratiques, face aux médias ? De quelle façon, les citoyens seraient davantage en mesure de comprendre les modes de production, de conception et de diffusion des contenus médiatiques, ainsi que leur interprétation et leur communication par les médias ?

Le projet de l'éducation critique aux médias a démontré sa pertinence sociopolitique et culturelle afin de résoudre la problématique de la perturbation de l'espace public. Deux chercheurs spécialisés en éducation critique aux médias (Len Masterman et Jacques Piette) affirment que les médias nous présentent des façons d'appréhender le monde bien plus que de nous procurer de l'information sur celui-ci. Les médias ne reflètent pas la réalité, ils la représentent, la codifient et sont impliqués dans un processus de construction de celle-ci. Masterman a résumé ce processus en élaborant le « principe de non-transparence des médias ». Afin de procéder à une mise en examen approfondie de ce processus et des phénomènes impliquant les médias et le public-citoyen, le projet fondamental de l'éducation critique aux médias consiste à développer l'autonomie critique du public-citoyen à l'égard des médias et de leurs contenus. À l'instar de plusieurs auteurs, ces chercheurs croient que le développement d'une pensée autonome et critique à l'égard des médias constitue désormais une condition essentielle pour l'exercice de la vie démocratique. Lieu idéal de l'apprentissage de la citoyenneté, l'école demeure le milieu privilégié pour l'atteinte de cette fonction critique. Le projet de développement de cette pensée critique peut se dérouler à travers des programmes de tout niveau de scolarité : primaire, secondaire, collégial et universitaire.

Particulièrement depuis les années 1960, les programmes d'éducation critique aux médias ont évolué selon une quête épistémologique spécifique et les développements technologiques.

Après avoir identifié plusieurs périodes dans l'évolution de l'éducation critique aux médias, Masterman incarne la naissance d'un nouveau paradigme avec l'influence de la perspective culturelle de l'École de Birmingham (*Cultural studies*), le paradigme fonctionnaliste des usages et gratifications (*Uses and gratifications*) ainsi que la sémiologie. Autrefois axée sur le message et son contenu, désormais, l'éducation aux médias sera davantage concentrée sur le public en ne pensant plus « en fonction de ce que les médias font au public, mais en fonction de ce que le public fait des médias ». Loin d'être le simple reflet de la réalité, les médias, par un processus de sélection, d'agencement et de diffusion, participent à la construction de cette réalité (le principe de « re-présentation » de Masterman). Nullement objectifs, les médias transmettent une perception particulière du sujet tout en présentant cette perception comme étant le reflet neutre de la réalité et non comme une construction. En prenant conscience de ce principe ainsi que de la problématique liée au principe de « re-présentation », l'étudiant est amené à développer une pensée critique en considérant les médias comme un système de « signes symboliques porteurs de significations déterminées ». Il s'agit de répondre à ces interrogations : qui produit (ou construit) ces contenus médiatiques ? Et dans l'intérêt de qui ? La réflexion suppose la prise en compte de la complexité des processus de production impliquant l'encodage de l'industrie et des processus d'interprétation supposant le décodage du produit médiatique de la part du public.

Intégrant les principes de « re-présentation » et de « non-transparence » des médias ainsi que quatre domaines d'étude (sources, rhétorique des médias, dimensions idéologiques des messages et rôle du public) proposés par Masterman, Piette, plus récemment, consolide ce paradigme en faisant la synthèse de sept champs d'investigation et de quatre stratégies pédagogiques permettant le développement de la pensée critique à l'égard des médias. Une question-clé correspond à chacun des sept champs d'investigation : producteurs (qui produit les messages et pourquoi?), langages (quels langages techniques utilise-t-on et pourquoi?), représentations (quelles représentations de la réalité sont proposées et pourquoi?), types de messages (quels types de messages sont proposés et pourquoi?), publics (à qui s'adresse le message, pourquoi et comment est-il reçu?), technologies (quels éléments techniques sont utilisés et pourquoi?) et esthétique (comment se présentent les productions du point de vue esthétique?). Puis, quatre stratégies pédagogiques résument l'enseignement de la pensée

critique : l'exercice des habiletés cognitives, l'enseignement direct des habiletés cognitives, le développement des habiletés métacognitives et le transfert de ces habiletés. De façon plus concise, il s'agit de l'acquisition d'habiletés cognitives et du développement d'habiletés métacognitives.

Cependant, lors de ses recherches, Piette a constaté l'échec du paradigme dominant en éducation aux médias fondé sur une approche pédagogique a-critique essentiellement axée sur l'acquisition des connaissances (*knowledge-oriented approach*). Après avoir opérationnalisé le concept de pensée critique à l'égard des médias notamment en élaborant une grille d'analyse de l'acquisition d'habiletés cognitives et du développement d'habiletés métacognitives, le chercheur québécois a observé la pauvreté de ces processus de développement de la pensée critique au sein de plusieurs programmes d'éducation aux médias de niveaux primaire et secondaire. De son côté, la chercheuse France Aubin a constaté cette même problématique auprès de certains acteurs de l'éducation aux médias des milieux associatif, communautaire et scolaire. De plus, celle-ci a remarqué que, souvent, l'objectif du programme est associé à un discours socio-politique sur les médias défini par une orientation idéologique. En bref, ce n'est pas parce que l'on fait de l'éducation aux médias que les étudiants développent automatiquement une pensée critique à l'égard des médias puisque l'interprétation de la fonction critique demeure fort variable, voire confuse, au sein de ces programmes.

Notre recherche préliminaire avait démontré, au départ, des éléments majeurs constituant autant de pistes de recherche : la prépondérance de l'existence de programmes d'éducation aux médias a-critiques (exempts de toute acquisition d'habiletés cognitives et de développement d'habiletés métacognitives), ou même l'existence d'une éducation *par* les médias à une discipline distincte, ainsi que l'absence de recherche au niveau collégial québécois où il existe pourtant des cours d'éducation aux médias. De plus, nos principaux auteurs spécialisés en éducation critique aux médias privilégient nettement le développement des habiletés cognitives et métacognitives par des activités d'apprentissage actif plutôt que par l'enseignement magistral de notions et théories critiques sur les médias.

À partir de ces observations, on peut se demander si le constat d'échec du paradigme dominant, fondé sur une approche pédagogique essentiellement axée sur l'acquisition des connaissances, s'applique au niveau collégial québécois. Nos questions spécifiques de recherche sont nées de ces constats préliminaires. Les cours d'éducation aux médias de niveau collégial permettent-ils l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique selon Piette ? Le développement d'une pensée critique et autonome à l'égard des médias, telle que définie par Piette (1996), passe-t-il par l'enseignement magistral de théories critiques sur les médias ou plutôt par des activités d'apprentissage actif (Masterman, 1984)? Quelles approches pédagogiques permettent d'acquérir les habiletés cognitives et de développer les habiletés métacognitives inhérentes à la pensée critique selon Piette ?

Notre objectif consiste à vérifier de façon empirique auprès d'enseignants du niveau collégial des hypothèses émanant de ces questions spécifiques de recherche et de proposer des pistes de réflexion à l'issue de notre enquête. Puisqu'il permet la compréhension par l'observation et l'analyse des particularités d'un phénomène précis (l'enseignement de l'éducation aux médias au niveau collégial), l'atout majeur de l'étude exploratoire tient à sa représentativité du réel observé par la rigueur de sa validité interne. Cette méthode de recherche a été retenue comme mode d'investigation pour notre projet. Afin de comprendre le phénomène de l'éducation critique aux médias au niveau collégial et d'en expliquer les spécificités, le recours à la méthode des récits de pratique par entretiens nous a semblé indiqué. Trois principaux thèmes sont abordés : les objectifs poursuivis, les pratiques pédagogiques et les problématiques liées à l'enseignement de l'éducation aux médias. Quant à la collecte de données, des entrevues semi-dirigées auprès de sept enseignants fourniront des données qualitatives et quantitatives alors qu'un questionnaire écrit, rempli après les entrevues, servira à récolter des données quantitatives complémentaires et des commentaires.

Notre démarche empirique s'appuiera sur la consolidation d'un cadre théorique composé de diverses références. L'ensemble des notions, concepts, théories et paradigmes de ce cadre théorique permettra l'articulation de l'analyse de notre étude exploratoire. Aussi, l'élaboration d'un cadre méthodologique de la recherche à partir d'auteurs spécialisés en

étude exploratoire nous aidera à réaliser toutes les étapes du processus (collecte de données, présentation des résultats et analyse de ces résultats).

L'initiative de la présente étude exploratoire tente humblement d'apporter quelques éléments de réponse à nos questions et d'amorcer un processus de réflexion. Aussi, cette étude essaie de découvrir de quelle façon des professionnels de l'enseignement collégial, souvent dotés d'une longue expérience, s'y prennent, ou devraient s'y prendre, afin d'atteindre l'objectif du développement de la pensée critique à l'égard des médias.

Le rapport de recherche est structuré en cinq chapitres. Le premier chapitre définit la problématique de la perturbation de l'espace public, la pertinence du projet de l'éducation critique aux médias et l'énonciation des questions spécifiques et hypothèses de recherche. Le second chapitre propose la recension des écrits et constitue le cadre théorique de notre recherche notamment en définissant la centralité du concept de la pensée critique. Le troisième chapitre établit le cadre de la méthodologie employée. Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche alors que le cinquième et dernier chapitre en fait l'analyse. Enfin, une conclusion propose une synthèse de la recherche suivie d'une bibliographie.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'explication de la perturbation de l'espace public et de ses répercussions sur les enjeux démocratiques démontre la pertinence des objectifs de l'éducation critique aux médias. Cependant, il appert que l'atteinte de la fonction critique est loin d'être acquise lors de la pratique de cet enseignement. Cette problématique engendre les questions spécifiques de la présente recherche exploratoire au niveau collégial québécois.

1.1 Perturbation de l'espace public

Devant le Canadian Club à Ottawa, le 17 décembre 2002, le président du conglomérat CanWest Global Communication¹, Leonard Asper, déclarait : « Il n'y aura plus de distinction entre les publicités et la programmation : il n'y aura que de l'information. »² Que veut dire cette « convergence » de contenus des médias? Sert-elle les intérêts des citoyens qui s'informent auprès des médias dont Asper, entre autres, en est le propriétaire ou sert-elle les intérêts de ce dernier?

En outre, avec les stratégies de concentration horizontale et verticale de la propriété des médias, la diversité et le pluralisme de l'information se retrouvent plus que jamais menacés.

¹ En 2002, CanWest Global Communication possédait 40 % du tirage total des quotidiens canadiens, dont le quotidien montréalais *The Gazette*.

² *La Presse*, 5 février 2003, p. B7.

La logique industrielle, chère aux groupes oligopolistiques, pourrait s'incruster davantage dans le paysage médiatique québécois et canadien. Compte tenu des orientations néolibérales qui prévalent depuis les années 1980 et des craintes, fondées ou non, qu'inspire une réglementation étatique des médias, rien n'indique qu'à moyen ou long terme cette situation s'améliorera. C'est la « capacité des citoyens de participer aux affaires de la Cité en ayant accès à la plus vaste gamme possible de points de vue, d'analyses, d'informations » qui est en jeu (Lamarque, 1993).

Les chercheurs spécialisés en éducation aux médias, Masterman, Piette et Pichette croient que, bien plus que de nous procurer de l'information sur le monde, les médias nous présentent des façons de l'appréhender. En d'autres termes, les médias ne reflètent pas la réalité, ils la représentent, la codifient et sont impliqués dans un processus de construction de celle-ci. C'est le *principe de non-transparence des médias* élaboré par Masterman. Un exemple : comment se fait-il que la couverture journalistique de l'actualité soit si différente d'un média à l'autre? Lorsqu'on étudie le portrait de la propriété des médias au Québec³ et au Canada⁴, le public peut s'inquiéter au sujet de cette réalité qui lui est représentée. Cette réalité correspond-elle aux intérêts du public, donc des citoyens, ou aux intérêts privés de l'entreprise de presse? C'est ici, par exemple, que s'opposent les concepts de liberté d'expression et de liberté d'entreprise. Mattelart a bien identifié ce jeu de force au sein de l'espace public :

Jouant sur les mots, on dira que, de l'hégémonie de la raison d'État, on est passé à la suprématie de la raison sociale. Les normes et les références de l'État-providence, du service public et du jeu contraignant des forces sociales ont tendanciellement laissé la place à l'intérêt privé et au libre jeu des forces du marché. (...) Mais le fait que l'entreprise et la liberté d'entreprendre soient devenues le centre de gravité de la société a redistribué les hiérarchies, les priorités et le rôle des autres acteurs.⁵

³ 97 % du tirage des quotidiens francophones est partagé par deux groupes : Quebecor Media (46%) et Gesca/Power Corporation (51 %).

⁴ Le taux de concentration de la propriété croisée de la presse canadienne demeure le plus élevé de tous les pays occidentaux, selon le Centre d'études sur les médias (1997).

⁵ Armand Mattelart, 1999, *La communication-monde*, p. 253.

Dans son rapport sur la propriété croisée des médias au Canada, le Centre d'études sur les médias⁶ mentionne que la diversité intellectuelle, idéologique, régionale et culturelle ainsi que le pluralisme de la presse d'information ont toujours cautionné une saine vie démocratique. L'opinion publique, c'est-à-dire le consensus social, naît d'une dynamique impliquant les sphères publiques et privées au sein de l'espace public (Gingras, 1999). Les médias d'information prétendent représenter cette agora. L'enjeu est considérable puisque maîtriser l'opinion publique, c'est gouverner. Le phénomène est tel que, désormais, le discours politique emprunte la voie journalistique par des plans de communication conçus par des relationnistes. Quand on sait qu'au Québec, il y a près de trois relationnistes pour un journaliste,⁷ on devine le poids de l'enjeu que représente l'opinion publique. Ce que confirme Lamarque (1993) : « De levier au service des causes politiques, voilà désormais la presse érigée en lieu d'influence, et ce qui était un moyen se transforme en fin.⁸ »

Aujourd'hui, certains dirigeants d'entreprises médiatiques admettent d'eux-mêmes l'existence de ce phénomène de « convergence » déjà observé par les chercheurs en communication. À l'instar du président de CanWest Global Communication (voir la citation page 7), la déclaration sans équivoques du vice-président aux affaires corporatives de Quebecor Média et ex-journaliste du réseau TVA, Luc Lavoie, abonde en ce sens : « Le Journal de Montréal est le véhicule promotionnel en tout temps de TVA et vice-versa⁹ ». Un phénomène déjà observé par Saint-Jean (2002) :

Étant donné que la publicité ne réussit plus à convaincre, elle doit adopter d'autres stratégies, s'immiscer dans l'information et profiter de la confusion entre nouvelle et message publicitaire. Les frontières entre information et promotion deviennent de plus en plus poreuses.¹⁰

⁶ Centre d'études sur les médias, 2001, La propriété croisée des médias au Canada, p. 30.

⁷ Selon les estimations de la Fédération des journalistes du Québec et de la Société des relationnistes du Québec en 2002.

⁸ Patrick Lamarque, 1993, Les désordres du sens, p. 150.

⁹ Extrait du magazine promotionnel de Quebecor Convergences, cité dans La Presse, 27 octobre 2004.

¹⁰ Armande Saint-Jean, 2002, Éthique de l'information, Presses de l'Université de Montréal.

Toutefois, le récent mémoire de Quebecor Média¹¹ déposé devant le CRTC, en prévision des audiences tenues à Gatineau à l'automne 2007 sur la « diversité des voix », nie l'existence d'une problématique au sein de l'espace public. Il va même à l'encontre du bilan du Centre d'études sur les médias : « Les problèmes de la concentration de la presse et les dangers afférents pour la démocratie n'existent simplement plus ».

C'est ainsi que nous croyons que ces phénomènes d'instrumentalisation de la communication peuvent représenter une menace à la diversité et au pluralisme des contenus informationnels des médias. Par l'intermédiaire de ceux-ci, la sphère privée cherche à légitimer ses intérêts au sein de l'espace public. L'information transitant au sein de l'espace public et destinée au public des médias dessert principalement les intérêts de la sphère privée. On peut, par conséquent, se demander quelle attitude le public, consommateur d'information, devrait adopter devant les médias. Est-il dans l'intérêt de ce dernier de se contenter avec satisfaction de l'information véhiculée par les médias ou plutôt devrait-il consommer le contenu des médias avec une distance critique? Puisque les intérêts dominants des médias ne sont pas ceux du public, nous croyons qu'il est dans l'intérêt de ce dernier d'interpréter le contenu des médias avec un raisonnement critique. D'ailleurs, les théories critiques de la communication nous rappellent le rôle du public au sein de l'espace public en le considérant d'abord et avant tout comme un groupe de citoyens responsables participant aux affaires de la Cité, comme le mentionne Lamarque (voir la citation page 9). C'est la raison pour laquelle il nous semble préférable d'utiliser le terme « public-citoyen » pour désigner le destinataire au sein du processus communicationnel de l'espace public.

De plus, le public-citoyen nord-américain semble être de plus en plus conscient de la réalité d'une certaine problématique au sein de l'espace public puisque sa confiance à l'égard des médias décline depuis plusieurs années. L'étude annuelle *The State of News Media* (2007)¹², réalisée par le Project for Excellence in Journalism (Columbia University), révèle que le pourcentage d'Américains qui « croient tout ou la plupart de ce qu'ils lisent dans les journaux

¹¹ Appel d'observation sur la diversité des voix, 2007 Mémoire de Quebecor Médias inc. présenté au CRTC.

¹² <http://www.stateofthenewsmedia.org>

quotidiens » (« *people said they believed all or most of what they read in their daily paper* ») est passé de 29% (1998) à 19% (2006). Pourtant en 1985, ce taux de confiance se situait à 80%. En dix ans, le pourcentage des Américains dénonçant l'orientation idéologique (« *bias* ») de ces quotidiens a augmenté de 9 points : 19% (1996) à 28% (2006). Aussi, le pourcentage des Américains qui ont une perception favorable de la presse (« *favorable view of the press* ») est passé de 59% (février 2006) à 48% (juillet 2006). L'étude rapporte qu'en 2002, 49% (72% en 1985) de la population américaine croyait que les entreprises d'information sont « hautement professionnelles » et que 67% (13% en 1985) croyait que les journalistes tentent de couvrir leurs erreurs. Quant à la télévision, 65% (74% en 1996) accordait une « haute » crédibilité aux grands réseaux. Ces statistiques confirment que le scepticisme à l'égard des médias ne fait qu'augmenter (« *public skepticism is still growing* »).

Les Québécois semblent être en phase avec les Américains puisqu'un sondage réalisé à l'automne 2002 par la firme Léger Marketing¹³ nous apprenait que 41% des Québécois « croient que les médias ne disent pas la vérité ». Aussi, 66% des Québécois « croient que les annonceurs ont une influence sur le travail de la presse » et que seulement 27% « croient que les journalistes sont au service du public. » Enfin, en 2006, un sondage annuel (« Baromètre des professions les plus admirées ») de cette firme indiquait que 49% des Québécois « admiraient » les journalistes. À titre indicatif, 40% de l'échantillonnage attribuait ce sentiment de confiance aux publicitaires et 14% pour les politiciens.¹⁴

1.2 La pertinence du projet de l'éducation critique aux médias

Devant ce phénomène « d'hypermédiatisation », existe-t-il un moyen d'assurer une certaine réflexion critique nécessaire au public-citoyen? Considérant que celui-ci est responsable de ses choix au sein de la vie sociale et politique, il doit avoir un rôle actif devant l'offre de l'information que les médias lui proposent. La responsabilité du public-citoyen va au-delà de la simple réceptivité des messages à titre de destinataire. Influencé par un ensemble de chercheurs oeuvrant dans le domaine de l'enseignement de la pensée critique,

¹³ *Le Devoir*, 22 mars 2004, p. B7.

¹⁴ *La Presse*, 20 mars 2006.

Piette croit que le développement de la pensée critique des élèves constitue désormais une condition essentielle pour l'exercice de la vie démocratique (Piette, 1996). L'objectif ultime n'est pas de dénigrer les médias, mais de procéder à une mise en examen approfondie des phénomènes impliquant les médias et le public-citoyen. L'atteinte de cette fonction critique peut passer par l'école. Lieu idéal de l'apprentissage de l'identité citoyenne, l'école semble être le milieu privilégié pour le développement de cette pensée critique. Le projet fondamental de l'éducation critique aux médias consiste à développer l'autonomie critique du public-citoyen à l'égard des médias et de leurs contenus (Piette, 1996), comme s'il s'agissait d'un cours d'« auto-défense intellectuelle » (Baillargeon, 2005). Selon Masterman, l'acquisition de cette autonomie critique des citoyens contribue à l'idéal d'une citoyenneté participative et délibérative. Pichette (2001) reprend ces arguments de la pertinence du projet de l'éducation aux médias :

Le rôle des médias est aujourd'hui trop important pour qu'on ne cherche pas les moyens d'offrir à chaque individu, à chaque citoyen, l'accès à des connaissances et à des outils intellectuels que l'expérience quotidienne avec les médias ne permet pas, à elle seule, d'acquérir. Une telle voie est possible. Elle passe par l'éducation et plus particulièrement par l'éducation critique aux médias à l'école pour les futurs citoyens et dans les réseaux multiples de l'éducation des adultes.¹⁵

Directement inspiré par le principe de non-transparence des médias de Masterman, Piette (1994) a conçu la théorie de *la phase de consolidation de l'éducation aux médias*. Tout comme Masterman, le projet éducatif consisterait à étudier, de façon récurrente, tous les aspects des processus de production, ainsi que les sources et les intérêts en cause. Plus précisément, l'éducation aux médias cherche à développer des habiletés spécifiques (Conklin, 1986 ; Kennedy *et al.*, 1990, cités chez Piette, 1996):

L'habileté à analyser des arguments, à juger de la crédibilité des sources, à distinguer des éléments et à les regrouper en fonction de la présence d'éléments communs, à reconnaître les inconsistances logiques dans un raisonnement, à inférer, à déduire, à formuler des hypothèses et conclusions,

¹⁵ Michel Pichette, *Le Devoir*, 30 mars 2001, p. A11 (M. Pichette est directeur du Centre de ressources en éducation aux médias).

à déterminer la force d'un argument, à reconnaître les erreurs et à détecter les biais, à résumer et à synthétiser.¹⁶

De son côté, le Réseau Éducation-Médias confirme l'importance de la prépondérance de la dimension critique : « L'éducation aux médias est liée à l'enseignement de la pensée critique puisque son but est précisément de développer l'esprit critique vis-à-vis des messages et des représentations que proposent les médias. ¹⁷ »

À cette fin, l'étudiant doit acquérir des habiletés cognitives et développer des habiletés métacognitives liées à la pensée critique à l'égard des médias.

1.3 L'échec du paradigme axé sur l'acquisition des connaissances

Cependant, Piette (1996), s'appuyant sur le courant américain de l'esprit critique (« *critical thinking movement* ») issu de la philosophie et de la psychologie cognitive, constate l'échec du paradigme dominant en éducation aux médias fondé sur une approche pédagogique essentiellement axée sur l'acquisition des connaissances (« *knowledge-oriented approach* ») (Costa, 1989, cité chez Piette, 1996). Après avoir élaboré une grille d'analyse, le chercheur a observé au sein de plusieurs programmes d'éducation aux médias de niveaux primaire et secondaire la pauvreté des processus liés à l'acquisition des habiletés cognitives et au développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique à l'égard des médias (Piette, 1996).

Dans le même esprit, le Réseau Éducation-Médias met en garde les enseignants sur les limites d'une approche pédagogique fondée exclusivement sur l'acquisition de connaissances et l'exposition magistrale de concepts et de théories :

Même si l'éducation aux médias requiert l'acquisition de certaines connaissances ou informations dans ce domaine, les pratiques d'enseignement ne doivent cependant pas se limiter à livrer un contenu théorique aux élèves, mais miser sur des stratégies

¹⁶ Jacques Piette, 1994, L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias, p. 45, 47.

¹⁷ <http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/>

d'enseignement et d'apprentissage qui mettent en branle des habiletés de pensée : recherche, questionnement, raisonnement, résolution de problèmes, organisation, création et attitudes appropriées (ouverture d'esprit, utilisation de sources crédibles, prise en considération des sentiments, etc.)¹⁸.

Dans son mémoire, la chercheuse France Aubin (1998) a constaté cette même problématique auprès des acteurs de l'éducation aux médias des milieux associatif, communautaire et scolaire. En outre, elle a observé que lorsque l'acquisition des habiletés cognitives est présente au sein des programmes d'éducation aux médias, celle-ci est subsumée dans un discours socio-politique sur les médias défini par une orientation idéologique précise.

Par ailleurs, nos recherches documentaires ont démontré l'absence d'études portant sur l'éducation aux médias au niveau collégial québécois. Pour l'atteinte d'une perspective critique, telle que définie par Piette, on peut se demander si le constat d'échec du paradigme dominant, fondé sur une approche pédagogique essentiellement axée sur l'acquisition des connaissances, s'applique au niveau collégial québécois. L'initiative de notre projet de recherche est née de la constatation de cette problématique

1.4 Des questions spécifiques de recherche

Ainsi, on peut se demander si les cours d'éducation aux médias au niveau collégial développent les habiletés de la pensée critique à l'égard des médias. Si tel est le cas, notre objectif est de connaître, de façon empirique, les approches pédagogiques utilisées. Par contre, si nous constatons l'échec dans l'atteinte de cette fonction critique, notre objectif sera alors d'en connaître, toujours avec une démarche empirique, les motifs et de fournir des pistes de réflexion.

Notre préoccupation se résume à ceci : au niveau collégial québécois, le développement d'une pensée critique et autonome à l'égard des médias, telle que définie par Piette (1996), passe-t-il par l'enseignement magistral de théories critiques sur les médias ou plutôt par des

¹⁸ <http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/>

activités d'apprentissage actif (Masterman, 1984)? Quelles approches pédagogiques permettent d'acquérir les habiletés cognitives et de développer les habiletés métacognitives inhérentes à la pensée critique (selon Piette) ?

A la lumière de cette problématique, nous formulons ainsi notre question spécifique de recherche : les cours d'éducation aux médias de niveau collégial permettent-ils l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique selon Piette ?

Après avoir cerné les enjeux de la dynamique impliquant les médias et l'espace public, ainsi que ceux liés à la pertinence du projet de l'éducation critique aux médias et de la problématique de son enseignement, nous avons identifié deux questions spécifiques de recherche. Avant de nous propulser dans une étude exploratoire au niveau collégial québécois, nous devons créer un cadre théorique, composé de diverses références, sur lequel notre démarche empirique s'appuiera.

Nous avons identifié une problématique dans le domaine de l'éducation aux médias. Aussi, nous avons remarqué la quasi-inexistence de la recherche dans ce domaine au niveau collégial québécois. Avant de réaliser une étude exploratoire concernant la réalité de l'éducation aux médias au niveau collégial québécois et d'en déduire si la problématique s'applique ou non, nous devons constituer un cadre sur lequel se fonde l'ensemble des notions, concepts, théories et paradigmes à partir desquels s'articulera notre recherche.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Dans ce chapitre, nous présentons une recension des écrits portant sur l'éducation aux médias ainsi que notre problématique. D'abord, les six principaux auteurs, dont un organisme, ainsi que leur posture respective ayant servi de références fondamentales, y sont présentés. Par la suite, on retrouve la démonstration de la pertinence socio-politique, comprenant l'enjeu démocratique, des objectifs de l'éducation critique aux médias. L'historique des courants épistémologiques de l'évolution de l'éducation aux médias depuis 1930 précède la section portant sur ses développements au Canada et à travers le monde, ainsi que sur la récente approche pédagogique fondée sur des activités d'apprentissage actif. Ensuite, on y aborde les définitions officielles de l'éducation aux médias, les approches a-critiques, le concept central de la pensée critique, l'enseignement de la pensée critique, les processus pédagogiques indispensables à son développement, ainsi que les problématiques liées à la pratique de cet enseignement. Puis, la légitimité d'une recherche-action au niveau collégial québécois est explicitée. Enfin, dans la perspective d'un tel projet, la dimension théorique des aspects méthodologiques d'une étude exploratoire empirique et empruntant des éléments à l'étude de cas est finalement élaborée.

2.1 Nos principales références

Notre corpus est constitué principalement d'intervenants-chercheurs en éducation aux médias « qui traduisent, synthétisent, vulgarisent des courants théoriques développés par d'autres chercheurs, qui travaillent eux pour la plupart dans le domaine des communications ¹⁹».

¹⁹ France Aubin, 1998, La représentation du public en éducation aux médias, p. 5.

En suivant la filiation théorique Masterman/Piette, le choix de nos lectures accorde une place prépondérante aux travaux de Piette, en particulier à son ouvrage *Éducation aux médias et fonction critique*, paru en 1996, choisi pour la qualité de son contenu. Nous jugeons que cette initiative était indispensable puisque cet auteur impose une pertinente distanciation critique face aux programmes d'éducation aux médias. Cette distanciation était rendue nécessaire puisque Jacquinet, « moins optimiste que Len Masterman », demandait, en 1995, au sujet de l'éducation critique aux médias, « à quoi que ça se voit que l'on développe l'esprit critique ? ²⁰ »

Compte tenu de la nature des enjeux démocratiques de l'éducation critique aux médias, il fallait procéder à des rapprochements conceptuels et théoriques entre ce domaine de recherche et celui des communications et des sciences politiques. Anne-Marie Gingras, professeure au Département de science politique de l'Université Laval, a publié, en 1999, *Médias et démocratie : le grand malentendu*, puis dirigé l'ouvrage collectif *La communication politique : état des savoirs, enjeux et perspectives*, publié en 2003. Sa synthèse des théories critiques de la communication ainsi que son modèle de l'appareil idéologique des médias nous ont aidés à étayer la pertinence politique du projet de l'éducation critique aux médias. Bien qu'elle ne soit pas associée d'emblée au champ de recherche de l'éducation aux médias, elle partage de nombreuses affinités théoriques avec le choix de nos auteurs spécialisés dans ce champ.

Pour l'ensemble des auteurs recensés et composant notre corpus de lecture, le nom de Len Masterman demeure une référence à titre de sommité internationale dans le champ de l'éducation critique aux médias. Ancien professeur à l'Université de Nottingham, aussi conseiller auprès du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO, il a considérablement théorisé l'éducation aux médias, notamment avec la parution, en 1985, de *Teaching the Media*, puis, en 1994, de *L'Éducation aux médias dans l'Europe des années 90* avec François Mariet. Sa théorie de la « non-transparence des médias » voulant que les médias soient devenus des

²⁰ Geneviève Jacquinet, 1995, *Revue Communication*, 1995, Éducation aux médias, volume 16, numéro 1, p. 18-35.

langages que nous devons apprendre à lire et à comprendre en a fait un précurseur de l'éducation critique aux médias.

Inspiré de Masterman, Jacques Piette, professeur de communication à l'Université de Sherbrooke et conseiller dans le domaine de l'éducation aux médias, croit que les médias « affectent autant la représentation et l'imaginaire social qu'ils en sont affectés ²¹ ». Les deux chercheurs réclament la fin de la « quête épistémologique ²² » et proposent la légitimation de l'éducation aux médias comme discipline structurée « *in its own rights, with its own characteristic concepts, practices and mode of enquiry* » ²³. La notoriété de Piette vient du fait qu'il a su opérationnaliser le concept de pensée critique avec la publication de *Éducation aux médias et fonction critique* émanant de sa thèse de doctorat (Piette, 1995). Tout comme Masterman, le projet éducatif consisterait à étudier tous les aspects des processus de production, ainsi que les sources et les intérêts en cause. Jacques Piette a été le président de l'organisme québécois Centre de ressources en éducation aux médias (CREM) fondé en 1998, puis dissout en 2004.

Professeur associé à l'École des médias de l'Université du Québec à Montréal et ex-directeur du CREM, Michel Pichette a coordonné la réalisation de plusieurs projets de recherche et de formation, dont la série télévisée *L'école, tout un monde à suivre*. Le président de la défunte Association nationale des téléspectateurs a dirigé la publication de *Vivre avec les médias : ça s'apprend !*, paru en 1996. Ce document a été colligé à l'issue du premier (1993) des deux seuls colloques sur l'éducation aux médias organisés au Québec. Telle la maîtrise de la langue maternelle, l'auteur croit que l'ensemble des disciplines des programmes scolaires constitue autant d'opportunité d'intégrer l'éducation aux médias à l'apprentissage général. Comme Jacques Gonnet, il plaide pour la dimension transversale de l'éducation aux médias en affirmant que « (...) toutes les disciplines peuvent concourir à une alphabétisation des médias ».

²¹ Alain Laramée, 1998, *L'éducation critique aux médias*, p. 107.

²² France Aubin, 1998, *La représentation du public en éducation aux médias*, p. 2, 20.

²³ Len Masterman, 1985, cité par France Aubin, 1998, *La représentation du public en éducation aux médias*.

En France, Jacques Gonnet, ex-directeur de l'organisme français Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) et ex-professeur à l'Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle), publie, depuis 1978, des ouvrages consacrés au champ lycéen de l'éducation aux médias. Puisque le groupe d'âge des lycéens (12 à 18 ans) est voisin du groupe d'âge des étudiants du niveau collégial (17 à 19 ans), sujet de notre recherche, nous estimons que les observations de Gonnet sont susceptibles d'alimenter notre corpus de lecture. Deux de ses ouvrages, *Éducation aux médias : les controverses fécondes*, paru en 2001, et *Éducation aux médias*, publié en 1997, posent un diagnostic contemporain de l'éducation aux médias tout en proposant une approche pragmatique.

Enfin, les membres de l'équipe de l'organisme pancanadien et bilingue Réseau Éducation-Médias sont des spécialistes « en éducation, journalisme, communications, productions médiatiques et politique culturelle » travaillant, en partenariat avec des organismes canadiens et internationaux, à la promotion de l'éducation aux médias et à Internet. Créé en 1996, cet organisme à but non lucratif est financé par des commanditaires privés (Bell, CHUM Television, Microsoft, Telus, CTV, Rogers et l'ONF) et le gouvernement du Canada. Ses bureaux sont situés à Ottawa et à Montréal. Son site web offre une « gamme de ressources » pour « aider à développer l'esprit critique des jeunes » à l'égard des médias et Internet. La section destinée aux enseignants des niveaux primaire et secondaire propose des « activités pédagogiques, documents de référence et ressources en éducation aux médias » alors que celle destinée aux parents prodigue des « conseils sur la bonne utilisation des médias en famille ». Dans la sous-section « éducation à la pensée critique et aux médias - outil de réflexion », on retrouve une synthèse (« Fondements de la pensée critique – Outil de réflexion ») des habiletés cognitives et métacognitives en faisant référence à l'ouvrage de Jacques Piette (1996) *Éducation aux médias et fonction critique*. De plus, toujours dans la même sous-section, on présente une synthèse de « l'éducation à la pensée critique et aux médias » selon le document *Le développement de la pensée critique* conçu pour le ministère de l'Éducation du Québec par Lise Ouellet. Il faut noter que ces deux synthèses, très proches l'une de l'autre, ne représentent que l'équivalent de moins de quatre pages de livre sur l'ensemble du site qui peut en compter plusieurs centaines. Par ailleurs, il

est intéressant de remarquer que, sur leur site web respectif, ni le CREM (encore actif) ni le Réseau Éducation-Médias²⁴ ne font référence à l'existence de l'autre.

2.2 La pertinence sociopolitique et culturelle du projet de l'éducation critique aux médias

La très grande majorité des auteurs de notre corpus considère le public des médias comme étant actif et non comme passif et entièrement contrôlé par ceux-ci. Nos auteurs sont préoccupés par la responsabilité du public quant aux enjeux de la démocratie et de la culture dans les médias. Ainsi, nous croyons qu'il est pertinent d'explicitier les liens entre la démocratie et les médias.

2.2.1 Le modèle de l'appareil idéologique des médias de Gingras

Deux courants majeurs ont émergé de la théorie critique de la domination en société dans les années 1960 : la détermination économique (l'économie politique) et la détermination idéologique (le courant critique culturel). Gingras (2003) affirme que les rapports de pouvoir social ne s'expliquent pas exclusivement par la logique économique et relativise une certaine orthodoxie marxiste « qui s'appuie sur un auditoire apathique et manipulé à souhait ²⁵ ». L'auteure a élaboré un modèle de l'appareil idéologique des médias²⁶ servant à définir le rôle politique de ces derniers à partir de cinq références théoriques : l'École de Francfort, Gramsci, Althusser, Kellner et l'École de Birmingham. Ce modèle permet de mieux cerner certains aspects du continuum impliquant la sphère publique :

- le contexte juridique et économique des entreprises médiatiques ;
- les contraintes de l'organisation du travail des journalistes ;
- l'effet de la culture journalistique et de la concurrence sur l'homogénéisation de la presse ;

²⁴ http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/outils_de_reflexion/pensee_critique.cfm

²⁵ Anne-Marie Gingras, *La communication politique*, chapitre 1.

²⁶ Anne-Marie Gingras, *Médias et démocratie : le grand malentendu*, p. 30-39.

- l'amenuisement de l'esprit critique des journalistes dû à leur dépendance aux sources, particulièrement les relationnistes.

Les médias, à titre d'appareils idéologiques, sont un élément parmi d'autres, utilisés par les élites pour maintenir leur hégémonie en présentant une réalité qui leur est favorable. Ainsi, la légitimité populaire est acquise lorsque le consentement du public à cette perception de la réalité correspond à celle des élites. Toutefois, Gingras dénote, tout comme Neveu²⁷, l'utopie du modèle idéal de la sphère publique d'Habermas qui se veut « le terrain d'exercice d'un raisonnement public ». Elle insiste fortement sur la notion d'interdépendance entre les médias et les pouvoirs politiques et économiques.

2.2.2 L'enjeu démocratique

En affirmant que « les leaders politiques sont présentés et vendus comme n'importe quel autre produit », Masterman²⁸ rappelle les propos d'Habermas²⁹ portant sur l'évolution structurelle de l'espace public : « Puisque les entreprises privées prêtent à leurs clients la conscience qu'ils agiraient en citoyen lorsque leurs décisions sont celles de consommateurs, l'État se voit contraint de s'adresser à ses citoyens comme à des consommateurs. »

Postuler que l'éducation critique aux médias constitue une « éducation pour la démocratie » (Masterman, 1994) fait consensus chez les chercheurs. Gingras, Masterman, Piette, Pichette et Gonnet considèrent indéniable l'intérêt démocratique d'un public instruit et informé. L'objectif de l'éducation critique aux médias consiste à former des citoyens « responsables » et « bien informés qui peuvent émettre un jugement personnel fondé sur les témoignages dont ils disposent » (Masterman, 1994). C'est pourquoi nous avons convenu d'accoler l'un à l'autre les termes « public » et « citoyen » dans ce mémoire.

²⁷ Érik Neveu, 2001, *Une société de communication ?* p. 24.

²⁸ Len Masterman, 1994, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90, un guide pour les enseignants*, p. 84.

²⁹ Jürgen Habermas, 1972, *L'espace public*, p. 204.

Piette se réfère à de nombreux auteurs (Beyer, 1988 ; Chance, 1986 ; Kennedy *et al.*, 1990 ; McTighe et Schollenberger, 1985 ; Nickerson, 1987, 1988 ; Paul, 1990a ; Presseisen, 1988 ; Resnick, 1987)³⁰, qui croient que le processus démocratique d'une société dépend de la capacité de ses citoyens à développer leur pensée critique à l'égard des enjeux politiques, économiques, sociaux et culturels de plus en plus complexes. Ces auteurs affirment qu'il s'agit de la mission de l'école de préparer les futurs citoyens, les élèves, à assumer leur rôle en développant leur pensée critique. Alors que nos sociétés industrielles avancées sont de plus en plus centrées sur les communications et l'information, il devient impératif que le futur citoyen apprenne à développer des habiletés intellectuelles de niveau supérieur afin qu'il puisse s'adapter à une réalité mouvante en analysant l'information qu'il reçoit. Au-delà de la capacité à lire, écrire et compter, l'école du XXI^e siècle doit permettre à l'élève « d'interpréter, d'inférer, de déduire, de résoudre des problèmes complexes, de prendre des décisions éclairées et de porter des jugements critiques ³¹».

Les dernières publications de Gonnet cherchent à préciser le contexte de la relation impliquant l'école (savoirs), le système politique (démocratie) et les médias (médiations). Au sujet de la problématique concernant le rôle des médias au sein de l'espace public, l'auteur cite Edgar Morin : « La démocratie est plus qu'un régime politique ; c'est la régénération continue d'une boucle complexe et rétroactive : les citoyens produisent la démocratie qui produit les citoyens.³²»

Jacquinet³³ et Masterman³⁴ affirment que la responsabilité du public-citoyen au sein de l'espace public va au-delà de la simple réceptivité des messages à titre de destinataire comme le postule le modèle américain behavioriste de l'« effet direct » (*«bullet theory»*) supposant un spectateur passif et victime des manipulations médiatiques. La filière théorique

³⁰ Jacques Piette, 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*, p. 80.

³¹ Jacques Piette, 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*, p. 74.

³² Edgar Morin, 2000, cité par Gonnet, Jacques, 2001, in *Éducation aux médias, les controverses fécondes*, p. 24.

³³ Geneviève Jacquinet, 1995, in *Revue Communication*, 1995, *Éducation aux médias*, volume 16, numéro 1, p. 30.

³⁴ Len Masterman, 1994, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90 : un guide pour les enseignants*, p. 46.

des approches de l'éducation aux médias, proposées par Masterman³⁵, Piette³⁶ et Gonnet³⁷, s'inspire plutôt, à des degrés divers, de trois paradigmes pourtant bien distincts :

- le fonctionnalisme américain (*Uses and gratifications*) implique un spectateur actif soumis aux effets limités des médias ;
- la perspective culturelle de l'École de Birmingham (*Cultural studies*) stipule que le pouvoir idéologique des médias amène l'individu « à confondre la réalité objective avec les points de vue subjectifs soutenus par les médias » (Piette, 1996) ;
- l'emprunt de certains concepts économiques et politiques (industries culturelles, médias et espace public) aux théories critiques de l'École de Francfort.

Selon ce contexte théorique appliqué aux cours d'éducation aux médias, l'étudiant devrait comprendre les modes de production, de conception et de diffusion des contenus, ainsi que leur interprétation et leur communication (Laramée, 1998).

Toutefois, Jacquinot (1995) est préoccupée par l'importance du contexte sociopolitique et culturel dans lequel un programme d'éducation critique aux médias se réalise. Selon elle, il est évident qu'une « formation à la démocratie » n'aura pas la même portée dans un pays luttant pour acquérir la liberté d'expression que dans un pays « à tradition démocratique » comme la France.

2.2.3 La problématique de la culture en mosaïque

Pichette rappelle que, selon Moles à la suite de McLuhan, la culture en mosaïque caractérise notre société contemporaine. La connaissance du monde qui entoure un individu se fonde sur l'acquisition d'informations provenant essentiellement des messages

³⁵ Len Masterman, 1994, L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90 : un guide pour les enseignants, p. 46.

³⁶ Jacques Piette, 1996, Éducation aux médias et fonction critique, chapitre 1.

³⁷ Jacques Gonnet, 1997, Éducation et médias ; Jacques Gonnet, 2001, Éducation aux médias, les controverses fécondes.

médiatiques. Tel le zapping télévisuel, la culture en mosaïque fonctionne comme « un écran de concepts sur lequel le sujet projette et repère ses perceptions³⁸ », à la différence de la perception structurée et séquentielle que procurent certains supports médiatiques comme le livre. Il appert, qu'avec son flot de messages disparates et submergeant, la mosaïque n'a plus de sens pour l'individu et le confine au rôle de consommateur d'information. À l'instar de Pichette, Lamarque (1993) croit que le continuum communicationnel créé par une culture marchande et publicitaire, cet « espace unique à travers lequel prolifèrent anarchiquement les signes », favorise le déplacement de l'information du champ culturel (« s'informer pour comprendre ») vers celui de la marchandisation de l'information et de son corollaire habermassien : l'instrumentalisation de la communication.

Pour Gonnet (2001), cette culture en mosaïque, où « le temps et les rythmes qui s'entrecroisent », perturbe non seulement notre perception du réel, mais aussi notre perception de nous-mêmes.

2.3 L'évolution de l'éducation aux médias

Les études historiques de Masterman (1994) et de Piette (1994) exposent les principaux paradigmes sur lesquels se fonde l'éducation aux médias depuis les années 1930. Ces paradigmes correspondent à l'évolution des théories critiques de la culture de masse et des enquêtes empiriques de la communication (Breton et Proulx, 2002).

2.3.1 Les trois périodes selon Masterman

Masterman résume l'évolution de l'éducation aux médias en trois périodes caractéristiques : l'approche « vaccinatoire », les médias comme moyens d'expression de l'art populaire et les systèmes figuratifs ou symboliques des médias.

³⁸ Abraham Moles, cité par Michel Pichette, 1996, *Vivre avec les médias : ça s'apprend !*, p. 25.

2.3.1.1 Première période : « L’approche vaccinatoire » des années 1930 aux années 1960

Influencée par le modèle de la psychologie béhavioriste sur le plan individuel et, à l’échelle sociale, des théories « pessimistes » de la culture de masse de l’école de Francfort, l’éducation aux médias se veut être un « vaccin » contre les « valeurs anticulturelles » des médias de masse de l’époque dont les produits diffusaient des contenus acculturant et aliénant la population. Déjà en 1938, un rapport sur l’enseignement secondaire en Grande-Bretagne concluait que « le cinéma et (...) la presse (...) corrompaient insidieusement les goûts et les habitudes de la nouvelle génération³⁹ » et évoquait la contagion hollywoodienne. Prônant essentiellement une éducation « contre » les médias, ce mouvement élitiste et défensif s’alimentait des craintes de la bourgeoisie devant les divertissements « triviaux » et bon marché accessibles à la classe ouvrière. En opposant les formes culturelles traditionnelles plus nobles (littérature et musique classique) aux produits commerciaux de la communication de masse (publicité, cinéma et littérature populaire), l’objectif consistait à développer le jugement raffiné des élèves afin d’éviter le « déclin culturel » des populations (Masterman, 1994).

2.3.1.2 Deuxième période : les médias comme moyens d’expression de l’art populaire, du début des années 1960 aux années 1970

Selon Masterman, dans les années 1960, avec l’introduction d’études cinématographiques dans les programmes scolaires en Europe et en Amérique du Nord, l’éducation aux médias s’ouvrait au mouvement « d’art populaire » (Hall et Whannel, 1964, cités chez Masterman, 1994) et favorisait, par conséquent, la naissance d’une véritable culture cinématographique. L’apparition du cinéma d’auteur (Truffaut, Fellini, Bergman, Hitchcock, ...), où le style et la vision personnelle du réalisateur transcendaient le média lui-même (le cinéma), permit la caractérisation de certains genres de contenu du cinéma. Sans renier l’approche défensive de la première phase, l’objectif demeurait l’amélioration du goût des élèves en matière de médias (comme à l’époque de l’approche vaccinatoire), mais le sens

³⁹ Report on Secondary Education (The Spens Report), 1938, pp. 222-223, cité par Len Masterman, 1994, L’éducation aux médias dans l’Europe des années 90 : un guide pour les enseignants, p. 21.

critique se concentrait davantage sur les différents contenus véhiculés par les médias. L'élève quittait son rôle passif devant les médias pour devenir un récepteur actif. S'appuyant sur le peu d'études et de théories critiques permettant d'établir des critères d'évaluation des médias faisant autorité, le projet éducatif servant à distinguer les « bons » des « mauvais » films s'étendait, non sans difficultés, aux journaux et aux programmes télévisés. Mais, selon quelles valeurs cette approche sélective opèrait-elle ? En réfutant toute forme d'éducation aux médias fondée sur la critique des goûts médiatiques des élèves qui placerait les critères arbitraires du pédagogue comme référence, Masterman propose, par conséquent, de suspendre le jugement personnel de l'élève et de l'enseignant.

Masterman constate que l'approche sélective à l'étude des médias occulte le contexte dans lequel le « bon » ou le « mauvais » produit médiatique est conçu, distribué, puis consommé. Des notions essentielles, telles que propriété, contrôle, production, marketing, vente, distribution et public, sont évacuées du jugement critique à la faveur d'une conception « extrêmement naïve » de la valeur du produit. Une telle approche ne permettait pas le développement d'une intelligence critique à l'égard des médias tout en n'étant pas en mesure de répondre aux questions fondamentales posées par Masterman : de quelle manière les médias fonctionnent-ils et dans l'intérêt de qui ? Comment sont-ils organisés ? Comment aboutissent-ils à la création de sens ? De quelle manière représentent-ils la réalité ? Comment ces représentations sont-elles interprétées par ceux qui les reçoivent ?

2.3.1.3 Troisième période : les systèmes figuratifs ou symboliques des médias, des années 1970 aux années 1980

Masterman rappelle que la publication de la traduction anglaise, en 1972, du livre « Mythologies » de Roland Barthes (publié originalement en 1952) suscite l'intérêt des chercheurs de l'éducation aux médias pour la sémiotique, soit l'étude, déjà amorcée par De Saussure (notions de signifiant et signifié) et Peirce, des signes et des systèmes de signes. Cette distinction fondamentale entre la réalité et sa représentation a démythifié l'authenticité de l'image (« l'arme idéologique la plus puissante ») et permit l'établissement par Masterman, en 1985, d'un principe fondamental de l'éducation critique aux médias : le

« principe de non-transparence ». De « fenêtre ouverte sur le monde », les médias deviennent des « systèmes de signes que l'on se devait de lire avec un esprit critique ». D'où le célèbre aphorisme du chercheur britannique : « Les médias ne présentent pas la réalité, ils la représentent ».

Malgré l'intérêt initial pour le concept des industries culturelles de l'école de Francfort, les questions idéologiques demeurèrent écartées au sein de l'éducation aux médias jusqu'aux arguments apportés par Althusser, en 1971, sur le rôle des médias et des systèmes éducatifs dans l'incapacité des groupes subordonnés à reconnaître leurs propres intérêts et leur capacité à justifier ceux des groupes dominants (le concept de « conscience erronée »). Cet intérêt pour Althusser s'inscrivait dans le sillage des propos marxistes de Gramsci et de son concept d'hégémonie socio-culturelle, datant des années 1920 et 1930, à l'effet que les groupes dominants utilisent les médias afin de légitimer leurs intérêts. Cette idéologie, fondée sur la domination des groupes subordonnés, s'arrima aux mécanismes de représentation et de construction de la réalité expliquée par la sémiotique, puis, reprise avec le principe de non-transparence des médias de Masterman.

L'évolution de la sémiologie et des théories idéologiques soulevait des questions relatives aux différents contextes sociaux de la production et de la consommation des médias. Afin de cerner l'ampleur et les conséquences d'un produit médiatique, il fallait aborder son analyse au-delà du schéma canonique « émetteur-message-récepteur ». La parution, dans les années 1970 et 1980, de nombreuses études émanant de la sociologie des médias (Hoch, 1974 ; Chibnall, 1977 ; Hall *et al.*, 1978 ; Curran, 1978 ; Gans, 1980 ; Burns, 1980 ; Murdock, 1980 ; Baistow, 1982 ; Alvarado et Buscombe, 1984 ; Mattelart, 1984) fit éclater ce paradigme dominant. Ces études tentaient de répondre aux interrogations suscitées lors de la deuxième période quant à la production (ou construction) de produits médiatiques et les intérêts impliqués en examinant : qui produit (ou construit) ? Et dans l'intérêt de qui ? Les réponses se trouvaient dans la complexité des processus de production impliquant l'encodage de l'industrie et des processus d'interprétation supposant le décodage du produit médiatique de la part du public.

Les médias ne sont pas de simples phénomènes culturels isolés, mais de « grosses entreprises » faisant partie du système capitaliste. Répondre à la question « qui construit ? » fait appel à la notion de contrôle dans un contexte de concentration de propriété croissante des médias. Cette influence des propriétaires et des contrôleurs étant indirecte et diffuse, la relation entre propriété des médias et produits des médias s'avère complexe et difficile à définir avec précision, notamment en termes d'éducation aux médias. Devenus des « terrains de combat où s'affrontent des influences contradictoires », les médias ne font que reproduire des définitions provenant de sources extérieures au système des médias, dont l'État et l'industrie des relations publiques au service des intérêts privés (Gingras, 1999). La sociologie des médias évite les généralisations péremptoires en définissant l'impact et les limites de l'influence de la publicité, des professionnels des médias, des médias (en tant que système économique et commercial), de la presse, de l'État et, bien sûr, du pouvoir du public.

Jusqu'au début des années 1980, l'étude du public fut négligée par l'éducation aux médias qui considère que la signification d'un produit médiatique est inhérente au message lui-même et à son émetteur. Le mouvement de l'éducation aux médias intégra tardivement le paradigme fonctionnaliste des usages et gratifications (*Uses and gratifications*) en reconceptualisant l'importance du public dans le processus de décodage et de consommation des produits médiatiques. Ce changement de paradigme a eu pour effet « de ne plus penser en fonction de ce que les médias font au public, mais en fonction de ce que le public fait des médias » (Halloran, 1970)⁴⁰ puisque le public est un producteur actif et constant de sens. Autrefois axée sur le message et son contenu, Masterman affirme que l'avenir de l'éducation aux médias sera davantage axé sur le public.

2.3.2 Les deux phases et les six perspectives selon Piette

En observant le bilan de Masterman, Piette (1994) distingue deux phases successives dans l'évolution de l'éducation aux médias : expérimentation et consolidation.

⁴⁰ J. D. Halloran, 1970, cité par Len Masterman, 1994, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, un guide pour les enseignants, p. 46.

La phase d'expérimentation réfère à une période, allant de 1970 à 1985, marquée par des approches hétéroclites, parfois contradictoires, dominées par l'initiation à la communication de masse, particulièrement l'étude de la télévision. Six perspectives distinctes, observées à travers les trois périodes de Masterman, composent cette première phase : effets, « usages et gratifications », critique, sémiologique, éthique et pratique. Confiné jusqu'ici dans des champs d'études consacrés à un média particulier (cinéma, télévision, radio ou presse écrite) et des perspectives divergentes, le développement des programmes d'éducation aux médias est marqué par un nouveau paradigme intégrant l'ensemble des médias. Le principe de non-transparence des médias de Masterman caractérise cette phase de consolidation active depuis 1985. Loin d'être le simple reflet de la réalité, les médias, par un processus de sélection, d'agencement et de diffusion, participent à la construction (le principe de « re-présentation ») de cette réalité. Aucunement objectifs, les messages des médias transmettent une perception particulière du sujet tout en présentant cette perception comme étant le reflet neutre de la réalité et non comme une construction. Ce raisonnement rejoint celui de la perspective culturelle (*Cultural studies*) de l'École de Birmingham. En prenant conscience du principe de non-transparence des médias ainsi que de la problématique liée au principe de « re-présentation », l'étudiant est amené à développer une pensée critique en considérant les médias comme un système de « signes symboliques porteurs de significations déterminées ». À cela, s'ajoutent quatre domaines d'étude : les sources, la rhétorique des médias, les dimensions idéologiques des messages et le public.

Inspiré de la perspective critique portant sur le contrôle et la propriété des médias, ce domaine d'investigation va au-delà du concept des médias comme appareils idéologiques influant l'esprit de récepteurs passifs. À l'instar de Gingras, Piette considère les médias comme un espace public constitué d'opinions provenant de sources diverses, dont, bien sûr, les propriétaires des médias, mais aussi le public, l'État et les groupes de pression. L'étudiant doit comprendre que la production et la diffusion des messages médiatiques sont le résultat de relations complexes impliquant des intérêts parfois convergents, parfois divergents.

L'étude de la rhétorique des médias repose sur l'analyse du langage utilisé par les médias afin de communiquer leurs messages. En inversant le processus de construction (sélection,

agencement et diffusion) des messages, l'étudiant, accompagné de l'éducateur, parvient à comprendre les procédés techniques induisant la production de sens. La première étape de ce domaine d'investigation consiste à identifier les différents aspects de la structure du message (son, image, cadrage, montage, arrimage texte-images, ...). Puis, de façon strictement complémentaire à l'analyse, la seconde étape cherche à faire prendre conscience à l'étudiant des effets de ces procédés rhétoriques des médias par des exercices pratiques de production de messages.

L'étude des dimensions idéologiques des médias permet d'identifier le système d'idées et de valeurs auquel les messages médiatiques se réfèrent. En s'interrogeant sur la nature des intérêts défendus par les médias, l'étudiant prend conscience que le contenu des messages véhicule un ensemble complexe de signes liés à des rapports de pouvoir (stéréotypes sexistes ou racistes, maintien d'inégalités, conformisme social, ...).

Enfin, Piette rappelle la pertinence du quatrième domaine d'investigation fondé sur le courant des *Cultural studies* où l'étude du public est primordiale dans les programmes d'éducation aux médias. Puisque les étudiants, donc le public, sont impliqués de façon constante dans la négociation du sens des messages, cette approche britannique de l'éducation aux médias situe l'éducateur et l'étudiant dans une dynamique de « co-investigateur » plutôt que dans une relation traditionnelle maître/étudiant.

À ce stade, nous constatons que les théories de Masterman et de Piette (reprenant Masterman avec l'adjonction du modèle des *Cultural studies* de l'École de Birmingham) rejoignent le modèle de l'appareil idéologique des médias de Gingras avec ses références à l'École de Francfort, Gramsci et Althusser.

2.4 Le développement des programmes d'éducation aux médias

2.4.1 France, États-Unis et Grande-Bretagne

L'histoire des programmes d'éducation aux médias remonte aux années 1960 avec les premières expériences documentées recensées par l'Unesco.⁴¹ Toutefois, le premier véritable programme-cadre à être adopté à l'échelle nationale fut en Finlande, en 1970, avec l'étude des dimensions politique et économique des médias dans le cadre des cours de finnois de niveau secondaire. Dans bien des pays, dont la France, les États-Unis, la Grande-Bretagne et le Canada, nous observons qu'il n'y a pas de programmes-cadres spécifiques d'éducation aux médias imposés par leur ministère de l'Éducation. Bien que celui-ci puisse recommander un programme en particulier (comme le document d'appui ontarien *Media Literacy*), l'initiative du choix d'un programme demeure la prérogative de la base, c'est-à-dire les enseignants. Jusqu'à aujourd'hui, ces programmes sont bien souvent intégrés à l'enseignement de la langue maternelle.

Durant les années 1970 et 1980, les programmes français s'appuient sur l'approche sémiotique sous l'influence des travaux de Barthes et de Metz. Depuis 1983, la promotion de l'éducation aux médias en France est assurée par le CLEMI qui offre aussi une formation auprès des enseignants (10 000 par année). Cet organisme, divisé en équipes nationales et régionales, est associé au ministère de l'Éducation nationale.

Dans le contexte social particulier des années 1970 et du début des années 1980, beaucoup d'universitaires américains spécialisés dans le domaine de la communication sont préoccupés par la problématique de la fréquentation des médias, surtout la télévision, par les jeunes. À cette époque, un programme fédéral de subventions à la recherche donne naissance à une

⁴¹ RFA (1965), États-Unis et Suisse (1967), Finlande et Italie (1970), Cuba (1971), Brésil (1972), Autriche (1973), États-Unis, Norvège, Japon et France (1979), Grande-Bretagne et Canada (1980), selon Unesco, 1984, L'éducation aux médias.

vaste gamme de programmes d'éducation aux médias aux perspectives parfois divergentes. On retrouve, ainsi, des programmes inspirés de la théorie des effets directs, puis d'autres, plus positivistes, issus des études culturelles et de l'étude des usages et gratifications. Le mouvement conservateur, amorcé au milieu des années 1980, prônant le retour à l'enseignement des matières dites de base, sonne le glas de cette faste époque de la recherche. Depuis, influencées par les activités britanniques, australiennes et canadiennes-anglaises des années 1990, des associations américaines promouvant l'éducation aux médias ont tout de même créé de nouveaux programmes.

Dans la Grande-Bretagne des années 1980, sous l'impulsion de Masterman et du British Film Institute (créé dans les années 1930), les programmes d'éducation aux médias se développent d'abord, de façon fulgurante, dans les cours d'anglais pour s'étendre, par la suite, à des projets éducatifs spécifiques au cinéma et à la télévision (Laramée, 1998). Aujourd'hui, selon Laramée⁴² et Piette⁴³, 40% des écoles secondaires dispensent des cours d'éducation aux médias et les étudiants âgés de 16 ans et plus ont accès à un cours optionnel d'éducation aux médias. Le British Film Institute et la Society for Education in Film and Television proposent des guides d'enseignement (*Teaching Pack*) dont le catalogue est renouvelé annuellement.

2.4.2 Le Canada

Selon Piette, au début des années 1980, dans la foulée des expériences britanniques, on voit apparaître dans le Canada anglophone des expériences pédagogiques à portée réduite sous la forme de guides conçus pour l'animation d'ateliers de sensibilisation critique à la télévision. Dès 1980, des universitaires élaboraient, pour le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, un projet d'ateliers, destiné au niveau secondaire, d'analyse critique de la populaire série télévisée de l'époque *Happy Days* (Piette, 1994).

⁴² Alain Laramée, 1998, *L'éducation critique aux médias*, p. 80.

⁴³ Jacques Piette, 1994, *L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias*, p. 29.

Après un intense lobby mené par des groupes de parents, d'enseignants et de femmes, le ministère de l'Éducation de l'Ontario attribue, en 1986, à l'Association for Media Literacy (AML) et au Jesuit Communication Project (JCP), la mission de créer un programme-cadre d'éducation aux médias. Le ministère ontarien accorde, en 1989, le statut de « document d'appui » au document *Media Literacy* et à la version francophone *La compétence médiatique* destinés au niveau secondaire. Directement inspiré de l'approche de Masterman, le programme propose l'étude des médias de masse (cinéma, radio, télévision, livres, journaux, magazine et photographie) et l'analyse de thèmes associés à ces médias (musique pop, vidéoclips, publicité, sexualité, pornographie, violence, etc.). Il est intéressant de noter que *La compétence médiatique*, à la différence de la version originale anglophone, comporte une section consacrée aux nouvelles technologies de communication. L'AML et le JCP ont le mandat de former, par des séminaires, les enseignants anglophones ontariens. De son côté, le Conseil pour l'intégration des médias en éducation s'occupe de la diffusion de *La compétence médiatique* auprès des enseignants francophones. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario prescrit que l'étude des médias doit occuper 10 % de l'enseignement de la langue maternelle (cours d'anglais ou de français) de septième et huitième année et 33 % pour les niveaux intermédiaires et supérieurs du secondaire. C'est à l'enseignant d'établir l'intégration de l'étude des médias dans son cours. Considéré comme étant un document d'appui, l'intégration du programme *Media Literacy/La compétence médiatique* est facultative. Cela permet le développement de plusieurs autres programmes d'éducation aux médias en Ontario.⁴⁴

Laramée, Piette et Pichette constatent que la recherche francophone en éducation aux médias au Québec, particulièrement au niveau collégial, fait figure d'enfant pauvre, surtout si l'on compare la situation avec l'Ontario. Issus essentiellement des milieux associatifs⁴⁵ au milieu des années 1980, les premiers projets d'éducation aux médias au Québec ciblaient plutôt les adultes (parents, éducateurs et animateurs socio-culturels) en les initiant à l'éducation critique

⁴⁴ Meet the Media (Livesley et al., 1990), Media Scenes and Class Acts (Livesley, 1987), Media : Images and Issues (Carpenter et al., 1988), Mass Media and Popular Culture (Duncan, 1988) et Media Works (Andersen, 1989), cités par Jacques Piette, 1994, L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias, p. 37.

⁴⁵ Piette mentionne l'Association nationale des téléspectateurs, le Centre-St-Pierre, la Centrale de l'enseignement du Québec et l'Institut canadien d'éducation aux adultes.

à la télévision par le biais d'ateliers. Malgré un avis ministériel du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1986)⁴⁶, l'existence de quelques guides⁴⁷, dont les sites web du CREM (toujours actif) et de l'organisme bilingue Réseau Éducation-Médias, l'éducation aux médias demeure l'apanage de l'initiative individuelle des enseignants. En 1998, le CREM avait pour objectif, tel le CLEMI, d'assurer la promotion et la formation. Puis, en 2004, son existence devint précaire et la plupart des activités de l'organisme ont cessé. Cela témoigne, selon Piette⁴⁸, de la crise au sein de la recherche québécoise en matière d'éducation aux médias.

Nous remarquons, qu'à l'exception du programme collégial *Television Literacy : Critical Television Viewing Skills* du Boston University School of Public Communication (1981), les programmes d'éducation aux médias s'adressent principalement, en proportion égale, aux élèves des niveaux élémentaire et secondaire.

2.4.3 Des activités d'apprentissage actif : l'élève comme acteur de sa propre éducation

Masterman (1984) estime que l'éducation aux médias n'est efficace que si elle s'accompagne d'une stratégie pédagogique axée sur des activités d'apprentissage actif. Dans un contexte de « participation négociée » fondée sur la co-investigation impliquant les élèves et l'enseignant, cette pédagogie « nouvelle » et « active » se compose de recherche, de réalisation d'exercices pratiques (par exemple : analyse comparative de la couverture d'un sujet ou d'une période de temps selon différents médias) et de simulation, d'analyses de groupe, ainsi que de conférences données par des professionnels des médias. Elle se distingue de l'approche magistrale caractérisée par l'exposé de notions, concepts et théories critiques des médias, de cours donné par l'enseignant, de lecture de textes et de l'utilisation de supports technologiques (vidéo, multimédia, etc.) seulement à titre d'auxiliaire

⁴⁶ Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1986, *Les nouveaux lieux éducatifs*, p. 22, cité par Alain Laramée, 1998, *L'éducation critique aux médias*, p. 25.

⁴⁷ *La population face aux médias* (ICÉA, 1993), *Media Focus* (Centre for Literacy, depuis 1992) et *English Language Arts Secondary 1-V : Media Files* (Ministère de l'Éducation du Québec), cités par Jacques Piette, 1994, *L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias*, p. 38-40.

⁴⁸ Propos recueillis lors d'une entrevue individuelle en juillet 2004.

d'enseignement. En partant du sujet (l'élève) et non de l'objet (les médias), Gonnet (2001) propose d'utiliser l'actualité dans le but de « s'interroger sur une éducation au politique à travers les médias », une forme d'« éducation à l'actualité ». Les deux chercheurs plaident pour une « relation pédagogique de compagnonnage » (Gonnet, 2001) où l'enseignant et l'élève deviennent des co-investigateurs des médias.

Ainsi, afin d'atteindre les objectifs d'acquisition des habiletés cognitives et de développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique, le Réseau Éducation-Médias propose de redéfinir l'approche pédagogique :

Pour cette raison, l'éducation aux médias implique une pédagogie nouvelle qui s'efforce de fournir aux élèves des occasions d'exercer leur jugement critique et ainsi développer une compétence médiatique. La relation traditionnelle entre l'enseignant qui dispense le savoir et l'élève qui le reçoit doit être repensée selon une approche où les enseignants et les élèves sont des « coinvestigateurs ». L'exercice de cette pensée critique se fait dans le cadre des disciplines scolaires.⁴⁹

2.4.4 L'analyse de contenu des médias

Aubin (1998) synthétise l'approche de Masterman quant à l'analyse des messages médiatiques. L'analyse de la représentation idéologique de la réalité par les médias peut être étudiée sur les plans dénotatif et connotatif. L'identification des idéologies explicites se fera par un relevé descriptif dénotatif du message médiatique. Les idéologies implicites se révéleront par l'identification et l'assemblage des connotations de ce message en le situant dans un contexte historique et politique. Gonnet (1997) insiste sur le fait de s'interroger sur la conceptualisation du sujet et sur la classification des émetteurs et des récepteurs. Plus près du contexte et du support textuel, l'approche déductive de l'analyse de contenu, qui utilise la catégorisation systématique pour caractériser les messages médiatiques, s'avère fort efficace pour détecter, entre autres, les idéologies implicites. Cette technique de recherche en sciences sociales se distingue de l'approche inductive de l'analyse du discours, plus près de la méthodologie qualitative, qui se base sur les propriétés (lexicales et syntaxiques) du texte.

⁴⁹ http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/outils_de_reflexion/pensee_critique.cfm

Gonnet (1997) suggère le recours à l'ouvrage de Laurence Bardin : *L'analyse de contenu*. Adoptant une attitude de « vigilance critique », Bardin refuse « l'illusion de la transparence des faits sociaux » en cherchant à introduire la fonction heuristique dans le domaine de la recherche des sciences sociales. La crédibilité d'une analyse de contenu repose sur l'emploi d'une méthodologie et de techniques rigoureuses. L'organisation initiale de l'analyse permet l'opérationnalisation et la systématisation de l'hypothèse. Le codage des données brutes, soit le traitement du matériel, conduit à l'étape de la catégorisation des éléments par différenciation, puis par genre (analogie). L'interprétation contrôlée des variables d'inférence sera facilitée par l'analyse, assistée par logiciel, des occurrences des mots et des co-occurrences.

Pour l'auteure, plusieurs techniques d'analyse contribuent à la précision d'une étude des messages. L'analyse de l'évaluation permet d'inférer les attitudes du locuteur (un journaliste, par exemple) à l'égard des mots employés par celui-ci dans son message (l'article du journaliste) et de détecter, par conséquent, tout contenu tendancieux. Particulièrement utiles pour la réalisation d'entretiens non directifs, les analyses de l'énonciation et de l'expression (stylistique quantitative) s'intéressent aux constituants de niveau égal ou supérieur à la phrase (propositions, énoncés et séquences) en dégagant certains indicateurs significatifs (dénégation, lapsus, généralisations, ...). Enfin, l'analyse des relations (ou de contingence) rejette la conception instrumentale du langage pour se concentrer sur les associations ou exclusions manifestées dans le message du locuteur. Partant du principe que ce dernier ne peut pas toujours contrôler les co-occurrences, cette technique d'analyse identifie et met en relations certaines valeurs du locuteur.

Alors que Masterman recourt au principe de « re-présentation » des médias, De Bonville, auteur de *L'analyse de contenu des médias*, mentionne « la réfraction de la réalité par les médias » pour signifier la capacité des messages médiatiques à transmettre « des attitudes, des valeurs, des préoccupations ». Ce dernier affirme que l'analyse de contenu permet d'indiquer « l'état de l'industrie des médias ». De Bonville nous démontre indirectement la pertinence de l'analyse de contenu afin de répondre aux questions abordées par les

chercheurs en éducation aux médias (sect. 1.4.1). Ces interrogations impliquent, outre l'encodage et le décodage des messages médiatiques, la complexité des processus de production : « Qui produit (ou construit) ? Et dans l'intérêt de qui ? » Cet ensemble de procédés de recherche proposant une « description objective, systématique et quantitative manifeste des communications »⁵⁰ peut fournir des explications à ces questions :

- Quels sujets les médias portent-ils à l'attention du public ?
- Quel est l'ordre d'importance des sujets abordés ?
- Comment et de quel point de vue ces sujets sont-ils présentés ?
- Quelle structure les associations entre les différents sujets présentent-elles ?

2.5 L'éducation critique aux médias et les problématiques de son enseignement

Nous verrons, ici, la centralité du concept de la pensée critique au sein de notre définition de l'éducation aux médias. Cependant, ce concept ne fait pas l'unanimité au sein des enseignants alors que Piette (2006) constate : « l'émergence dans le milieu scolaire québécois d'un faux consensus en matière d'éducation aux médias.⁵¹ » Le chercheur ajoute : « on affirme, du même coup, que bon nombre d'enseignantes et d'enseignants sont déjà activement engagés avec leurs élèves, de manière régulière dans une véritable démarche d'éducation aux médias, ce qui n'est pourtant pas le cas.⁵² » L'existence d'une certaine confusion quant à l'enseignement de l'éducation critique aux médias ainsi que la polysémie du terme « critique » nous force à reconnaître que l'enseignement de la pensée critique à l'égard des médias comporte des problématiques auxquelles on doit prêter attention.

2.5.1 La perspective des effets directs et la pensée critique

Bien qu'associée à la période vaccinatoire des années 1930 à 1960, la perspective des effets directs demeure actuelle à travers l'existence de certains programmes d'éducation aux

⁵⁰ Bernard Berelson, 1952, cité par Jean De Bonville, 2000, *L'analyse de contenu des médias*, p. 9 ; et par Laurence Bardin, 1977, *L'analyse de contenu*, p.17.

⁵¹ Jacques Piette, 2006, *La démarche d'enseignement en éducation aux médias*, p. 2

⁵² Ibid.

médias⁵³. Selon cette perspective, les jeunes publics sont vulnérables devant la manipulation des médias et incapables de développer un regard autonome à l'égard de ceux-ci, à la différence des perspectives des « usages et gratifications » ou des « études culturelles ». Par exemple, on retrouve le caractère normatif de cette approche dans un mémoire de la Centrale de l'enseignement du Québec (1995) formulant l'hypothèse « que la télévision accentue le décrochage scolaire, non seulement à cause du temps que les jeunes y consacrent, mais aussi en raison du contenu et des valeurs promulguées » :

Les barbares sont aux portes de la ville, disait-on dans une pièce de l'Antiquité. Aujourd'hui, ils siègent au beau milieu de nos foyers. Ils circulent librement dans le cerveau de nos enfants, sous forme de fantasmes massivement stimulés par les images de dessins animés à l'apparence inoffensive⁵⁴.

N'hésitant pas à utiliser dans le texte des effets de style ou d'imprimerie⁵⁵, le discours catastrophiste du mémoire de la CEQ s'appuie sur une thèse de doctorat (Sullivan, (année non indiquée), cité par la Centrale de l'enseignement du Québec, 1995), postulant que « le visionnement de rencontres sportives entretient le mythe de la domination mâle et légitimise les agressions contre les femmes ⁵⁶».

A contrario, Bauer⁵⁷ croit que la manifestation de la violence dans les médias provient de la structure idéologique de la société et ne considère pas les médias comme « violents » en soi. Il se demande d'ailleurs quelle est l'utilité d'une éducation aux médias fondée sur l'indignation de la violence médiatisée si la violence ne diminue pas dans la société elle-même. Nous estimons que l'approche de la perspective des effets directs ne correspond pas au projet éducatif du développement de la pensée critique de l'éducation aux médias tel que proposé par les auteurs de notre corpus.

⁵³ Getting the Most Out of TV (Singer et al., 1981), Elementary School Student's Critical Television Viewer Skills Project (Southwest Educational Development Laboratory, 1979) et Television Literacy: Critical Television Viewing Skills (Boston University School of Public Communication, 1981).

⁵⁴ Centrale de l'enseignement du Québec, 1995, Mémoire sur la violence à la télévision soumis aux audiences publiques du CRTC, Vivre avec les médias: ça s'apprend !, pp. 185-218.

⁵⁵ On retrouve ces termes dans le texte du mémoire : « BIG BROTHER », « toute forme de violence » et « tolérance ZÉRO ».

⁵⁶ David B. Sullivan, (année non indiquée), 1996, Vivre avec les médias : ça s'apprend ! Pour une école contemporaine de la société, de la culture et des jeunes, p. 205.

⁵⁷ Thomas A. Bauer, 1984, Unesco, L'éducation aux médias, p. 235.

2.5.2 Les approches a-critiques de l'éducation aux médias

Aubin dresse un portrait des différents chercheurs en éducation aux médias ainsi que des définitions inhérentes à certains concepts et théories (Aubin, 1998). Il existe une définition consensuelle, dominée par l'approche internationale (et occidentale) de Masterman qui se réfère à la définition du Conseil de l'Europe, comprenant les concepts analogues de la « pensée critique », de l'« esprit critique » et du « sens critique ». Toutefois, cela n'exclut pas l'existence d'approches dissidentes, dites a-critiques, de l'éducation aux médias. Selon Aubin, plusieurs chercheurs (Masterman, Piette, Tyner, Alvarado, entre autres) identifient les approches esthétique (*media art education*) et relativiste (non-occidentale)⁵⁸, ainsi que les approches a-critiques fondées sur l'acquisition de techniques et de connaissances sur le fonctionnement des médias. Buckingham, Bevort et Piette, distinguent nettement l'ensemble des recherches et des pratiques concernant l'éducation critique aux médias (*media studies*) de celui concernant l'utilisation auxiliaire des médias ou une pédagogie du soutien à des fins éducationnelles (*technology education* ou *educational technology*), soit l'éducation « par » les médias.

De plus, Masterman (1994) nous met garde contre l'aspect a-critique de la reproduction culturelle que constitue le « piège de la technicité » caractérisant certains programmes d'éducation aux médias que l'on retrouve tant aux niveaux collégial et universitaire: « La compétence technique dans le domaine des médias ne constitue pas l'éducation aux médias⁵⁹ ». En légitimant les conventions actuelles, des travaux pratiques réalisés par les étudiants ne sont qu'une « émulation associée à l'imitation naïve des formes médiatiques

⁵⁸ Concernant les approches esthétique et relativiste (non-occidentale), Aubin (1998) se réfère respectivement aux travaux de Swinkels (1992) et de Kumar (1992).

⁵⁹ Len Masterman, 1994, L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90, un guide pour les enseignants p. 62-63

dominantes ⁶⁰» contribuant à la mythification des médias. Bien qu'il existe, depuis les années 1980, une popularité à associer la pratique à l'analyse critique, Masterman (1994) rappelle « la primauté de la critique culturelle sur la reproduction culturelle ⁶¹». Les travaux pratiques doivent demeurer un moyen permettant l'acquisition d'un raisonnement critique des médias. Abondant en ce sens, Gonnet, citant Tyner, affirme que la participation d'un étudiant à une activité semblable à une production professionnelle ne procure qu'un sentiment agréable donnant « une fausse impression qui remet à plus tard les acquis réels ». L'acquisition de « connaissances spécifiques sur l'organisation, le fonctionnement et la nature des productions médiatiques » ne conduit pas automatiquement au développement des habiletés de pensée critique à l'égard des médias (Piette, 2006). Trop souvent, les enseignants des niveaux primaire, secondaire, collégial et, même, universitaire confondent cette approche, transformant l'étudiant en spécialiste des médias, avec l'enseignement de la pensée critique. L'acquisition de ces connaissances doit demeurer secondaire et « au service du développement des habiletés de réflexion critique et créatrice de l'élève ⁶² » à l'égard des médias (Piette, 2006).

De son côté, Pichette manifeste une méfiance à l'égard de la doctrine du « technologisme » et du « clientélisme servile » aux industries médiatiques qui prévaut dans les écoles. Ces remarques s'inscrivent dans la perspective du rapport (Bazalgette, Bevort et Savino, 1992, cités chez Aubin, 1998) du Colloque de Toulouse (1990) faisant état d'une confusion entre la théorie et la pratique chez les praticiens de l'éducation aux médias.

À l'instar de Piette (1996), afin d'alléger le texte qui suit, nous préférons omettre d'accoler systématiquement le terme « critique » lorsque nous employons l'expression « éducation aux médias ». Il va de soi que l'éducation aux médias renvoie au concept de la pensée critique.

⁶⁰ Len Masterman, 1994, L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90, un guide pour les enseignants, p. 15.

⁶¹ Ibid, p. 62.

⁶² Jacques Piette, 2006, La démarche d'enseignement en éducation aux médias, p. 2.

2.5.3 Définitions officielles de l'éducation critique aux médias

Malgré sa courte historiographie, quatre définitions programmatiques et officielles de l'éducation aux médias ont émané de l'Unesco et du Gouvernement du Québec. Dès 1973, le Conseil international du cinéma et de la télévision (Unesco, 1984) considérait l'éducation aux médias comme un programme d'initiation aux moyens de communication de masse en proposant cette définition :

Par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude, l'enseignement et l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratique pédagogiques, à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissance tels que celui des mathématiques, de la science et de la géographie.⁶³

Puis, en 1979, des experts réunis à l'Unesco (1984) développaient davantage le concept de l'éducation aux médias en l'étendant à :

Toutes les manières d'étudier, d'apprendre et d'enseigner à tous les niveaux (...) et en toutes circonstances l'histoire, la création, l'utilisation et l'évaluation des médias en tant qu'arts pratiques et techniques, ainsi que la place qu'occupent les médias dans la société, leur impact social, les implications de la communication médiatisée, la participation, la modification du mode de perception qu'ils engendrent, le rôle du travail créateur et l'accès aux médias.⁶⁴

Le Conseil de l'Europe, en 1989, par la voix de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation, reconnaissait la dimension critique de l'éducation aux médias dans une Résolution portant sur la société de l'information :

L'éducation aux médias et aux nouvelles techniques doit jouer un rôle libérateur et rassurant en aidant à préparer les élèves à agir en citoyens d'une démocratie et à acquérir une conscience politique. Les élèves doivent être initiés aux structures, mécanismes et messages des médias ; en particulier, ils doivent acquérir une capacité indépendante à faire preuve d'esprit critique vis-à-vis du contenu des médias.⁶⁵

⁶³ Unesco, 1984, L'éducation aux médias, p. 7.

⁶⁴ Ibid, p. 8.

⁶⁵ Résolution sur l'éducation aux médias et aux nouvelles technologies Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation du Conseil de l'Europe (1989).

Enfin, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, en 1986, recommandait : « (...) d'intégrer l'initiation aux langages des médias comme élément de formation de base, dont l'objectif est la compréhension et l'utilisation critique de ces moyens partout présents. ⁶⁶»

2.5.4 La centralité du concept de la pensée critique

Deux modèles théoriques démontrent, selon Piette (1996), la « convergence théorique » actuelle inspirant les programmes d'éducation critique aux médias. Proche de Masterman, le modèle élaboré par le British Film Institute⁶⁷ explore six éléments fondamentaux (*key aspects*) d'investigation lors de l'étude des produits médiatiques. Six questions résument la démarche :

- Qui communique les messages et pourquoi ?
- De quel genre de textes médiatiques s'agit-il ?
- Comment les messages sont-ils produits ?
- Quel sens les messages véhiculent-ils ?
- À qui le message s'adresse-t-il ?
- Comment le sujet est-il représenté ?

Le modèle du Scottish Film Council⁶⁸, pour sa part, privilégie une double approche fondée à la fois sur l'analyse et la pratique (production) par l'étudiant de messages médiatiques. Tout en tenant compte des contextes historique, politique, culturel et économique, l'analyse des produits médiatiques s'articulant à partir de trois dimensions :

- les textes (dénotation/connotation, codes, genres, structure narrative, ...) ;
- les publics (culture, compétence à comprendre les textes médiatiques, ...) ;
- les aspects de la production (pratiques professionnelles, propriété et contrôle des médias, diffusion, ...).

⁶⁶ Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1986, Les nouveaux lieux éducatifs, p. 22, cité par Alain Laramée, 1998, L'éducation critique aux médias, p. 25.

⁶⁷ Jacques Piette, 1996, Éducation aux médias et fonction critique, p. 59-60.

⁶⁸ Jacques Piette, 1996, Éducation aux médias et fonction critique, p. 59-60.

Toutefois, il semble, toujours selon Piette (1996), que ce cadre théorique général actuel, illustré par ces deux modèles, ne permette pas l'atteinte de l'objectif central de l'éducation aux médias, en l'occurrence, le développement de la pensée critique de l'étudiant. L'acquisition de connaissances sur les médias agirait seulement comme un « discours sur les médias ⁶⁹ ». Contrairement à ce que l'on pourrait croire, cette stratégie pédagogique relèverait de l'ordre de la « pensée magique » et « ne conduirait pas naturellement au développement de la pensée critique ».

De son côté, Aubin a observé une tendance lourde attribuant au discours socio-politique sur les médias de prétendus objectifs cognitifs et métacognitifs. Cette orientation idéologique de l'éducation aux médias laisse croire que la pensée critique à l'égard des médias opère d'elle-même puisqu'il s'agit d'un discours « critique » sur les médias. La chercheuse a constaté que lorsque ces objectifs cognitifs existent réellement, ceux-ci « sont toujours subordonnés aux véritables objectifs ⁷⁰ » socio-politiques de l'enseignant (Aubin, 1998).

Piette (1996), à travers sa thèse de doctorat, a analysé cinq programmes d'éducation aux médias à l'aide d'une minutieuse grille d'analyse. Le chercheur a constaté le faible taux d'acquisition des habiletés cognitives et de développement des habiletés métacognitives caractéristiques de la pensée critique. Les résultats concernant le développement des habiletés métacognitives étaient particulièrement affligeants.

Depuis les années 1980, l'essentiel de la recherche a porté sur la pertinence des programmes d'éducation aux médias, leurs contenus et les stratégies d'arrimage au sein du système éducationnel (*knowledge-oriented approach*)⁷¹ au détriment des pratiques d'enseignement de la pensée critique. La constatation de cette problématique a dirigé Piette vers le courant américain de la pensée critique (*critical thinking movement*) issu de la philosophie et de la psychologie cognitive. Influencé par un ensemble de chercheurs oeuvrant dans le domaine de

⁶⁹ Jacques Piette, 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*, p. 61-69.

⁷⁰ France Aubin, 1998, *La représentation du public en éducation aux médias*, p. 41.

⁷¹ A. L. Costa, 1989, cité par Jacques Piette, 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*, p. 76.

l'enseignement de la pensée critique (Beyer, 1988 ; Chance, 1986 ; Kennedy *et al.*, 1990 ; McTighe et Schollenberger, 1985 ; Nickerson, 1987, 1988 ; Paul, 1990a ; Presseisen, 1988 ; Resnick, 1987)⁷², dont l'objectif est de développer « la capacité de comprendre une définition, une information ou une opinion et de s'en distancier⁷³ », Piette croit que le développement de la pensée critique des futurs citoyens demeure une condition *sine qua non* de l'exercice démocratique (Piette, 1996). Ce processus cognitif complexe, caractérisé par des habiletés cognitives de niveau supérieur et d'habiletés métacognitives, permet d'analyser l'information. L'individu peut alors questionner les idées préconçues et les présupposés implicites, détecter les erreurs de raisonnement et de logique, ainsi qu'évaluer le bien-fondé des opinions et la crédibilité des sources.

2.5.5 L'enseignement de la pensée critique à l'égard des médias

Piette (2006) a fait la synthèse des sept champs d'investigation et des stratégies pédagogiques⁷⁴ permettant le développement des habiletés cognitives et métacognitives, nécessaires à la pensée critique, à l'égard des médias. On retrouve aussi l'essentiel de ces stratégies pédagogiques sur le site web du Réseau Éducation-Médias⁷⁵.

À chacun des sept champs d'investigation correspond une question-clé :

- producteurs : qui produit les messages et pourquoi?
- langages : quels langages (son, couleur, montage, etc.) utilise-t-on et pourquoi
- représentations : quelles représentations de la réalité sont proposées et pourquoi?
- types de messages : quels types (télé réalité, page web, documentaire, vidéoclip, etc.) de messages sont proposés et pourquoi?

⁷² Cités par Jacques Piette, 1996, Éducation aux médias et fonction critique, p. 80.

⁷³ Thierry De Smedt, 1994, cité par France Aubin, 1998, La représentation du public en éducation aux médias, p. 10.

⁷⁴ Jacques Piette, 2006, La démarche d'enseignement en éducation aux médias, p. 4-5.

⁷⁵ http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/outils_de_reflexion/pensee_critique.cfm

- publics : à qui s'adresse le message, pourquoi et comment est-il reçu?
- technologies : quels éléments techniques sont utilisés et pourquoi?
- esthétique : comment se présentent les productions du point de vue esthétique?

Les quatre stratégies pédagogiques⁷⁶ suivantes résument l'enseignement de la pensée critique : l'exercice des habiletés cognitives, l'enseignement direct des habiletés cognitives, le développement des habiletés métacognitives et le transfert de ces habiletés.

1) L'exercice des habiletés de pensée critique (*teaching for thinking*), l'enseignant doit :

- savoir exposer clairement la nature des objectifs ;
- structurer le temps et les énergies autour de l'enseignement ;
- encourager les discussions et les échanges de points de vue et ;
- savoir questionner de niveau supérieur.

De son côté, l'élève doit :

- suivre un rythme lui permettant de développer sa pensée ;
- fournir des réponses élaborées ;
- adopter une démarche d'investigation et le travail en équipe.

2) L'enseignement direct des habiletés de pensée critique (*teaching of thinking*), l'enseignant doit, entre autres :

- fragmenter les habiletés de niveau supérieur en éléments plus simples ;
- présenter les multiples étapes d'un travail intellectuel ;
- exposer aux élèves la méthode qu'il emploie lui-même pour résoudre un problème (le « modelage »).

3) Le développement des habiletés métacognitives (*teaching about thinking*); l'enseignant doit :

- planifier son processus de pensée avant d'entreprendre une activité pédagogique ;

⁷⁶ Jacques Piette, 1996, Éducation aux médias et fonction critique, chapitre 2.

- contrôler son processus de pensée durant cette activité ;
- évaluer son processus de pensée après l'activité.

4) Le transfert des habiletés de pensée critique (*teaching for transfer*), l'enseignant, avec l'élève, doit :

- faire des transferts de niveau inférieur (transférer les habiletés cognitives à une situation similaire et ;
- faire des transferts de niveau supérieur (conceptualiser les principes communs à deux situations données).

Bien que formulés différemment, le Réseau Éducation-Médias propose, sur son site web⁷⁷, des processus, semblables à ceux explicités par Piette, permettant l'atteinte des habiletés cognitives et métacognitives, toutefois sans les citer formellement. Inspirée du document *Le développement de la pensée critique*, préparé par Lise Ouellet pour le ministère de l'Éducation du Québec, la stratégie pédagogique de l'organisme suggère des interventions précises avant, durant et après le déroulement d'une activité d'apprentissage actif.

Ainsi, avant de procéder à l'activité, l'enseignant doit :

- amener les élèves à faire un retour sur leurs expériences antérieures ;
- planifier l'activité (verbalisation des règles, du mode de fonctionnement, de la tâche, des étapes, etc.).

Durant l'activité, l'enseignant doit amener les élèves à :

- évaluer la progression de la démarche ;
- décrire leur processus de pensée ;
- décrire les sentiments qu'ils éprouvent à l'égard de la tâche ;
- identifier les différentes façons de résoudre les obstacles.

⁷⁷ http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/outils_de_reflexion/pensee_critique.cfm

Lors d'une discussion, l'enseignant doit, par exemple :

- créer un climat de classe favorable à l'expression des élèves ;
- encourager les élèves à formuler leurs propres interrogations ;
- poser des questions qui favorisent l'élaboration d'une réflexion structurée ;
- éviter de donner l'impression qu'il n'existe qu'une seule réponse ;
- commenter de façon critique la justesse des arguments apportés par les élèves ;
- éviter de donner son opinion personnelle ;
- utiliser sa connaissance d'un sujet pour aider les élèves ;
- avoir en tête l'interdépendance intellectuelle.

Enfin, après le déroulement de l'activité, l'enseignant doit amener les élèves à :

- évaluer les résultats, le succès de la démarche ;
- évaluer les procédures ;
- identifier ce qu'ils ont appris, les sentiments vécus ;
- décrire comment ils procéderaient une autre fois.

2.5.6 Les contraintes de l'enseignement de la pensée critique

L'atteinte de l'acquisition des habiletés cognitives et du développement des habiletés métacognitives n'est pas sans contraintes. L'Académie de Grenoble (France), un réseau d'établissements scolaires de premier degré (écoles maternelles et élémentaires) et de deuxième degré (collèges et lycées), a organisé à Moirans, en mars 2002, un colloque dont les thèmes centraux étaient la pédagogie active, l'évaluation et l'esprit critique. À cette occasion, des enseignants de la classe de terminale, la dernière année scolaire du lycée en France, ont discuté des enjeux de la « formation des élèves à la démarche critique ». Dans le cadre de la présente étude exploratoire, nous accordons beaucoup d'intérêt aux conclusions de ce « regard critique sur l'esprit critique » puisque les thèmes de ce colloque rejoignent nos préoccupations et que la clientèle scolaire de la classe de terminale est composée d'étudiants âgés de 17-18 ans, soit le même groupe d'âge que celui du niveau collégial québécois.

Lors de l'une des activités de ce colloque, des groupes d'enseignants étaient invités à commenter les arguments des auteurs, dont Jacques Piette, et Albert Jacquard (2000), de trois textes différents portant sur l'enseignement de la pensée critique. Les « contre-arguments » des enseignants nous indiquent les limites et les contraintes de l'enseignement de la pensée critique. Ainsi, à la faveur du « spécialiste canadien de l'éducation aux médias », Jacques Piette, les participants ont reconnu les mêmes failles dans la pratique de l'éducation aux médias :

Il existe un décalage entre l'objectif affirmé et les pratiques courantes qui consistent peu ou prou à montrer comment un enseignant peut critiquer un reportage. Comme s'il suffisait de montrer un reportage pour qu'ensuite les élèves aient un esprit critique sur l'ensemble des autres reportages qu'ils verront.⁷⁸

Cependant, ces enseignants⁷⁹ opposent à Piette deux « contre-arguments » majeurs quant à l'enseignement de la pensée critique. Premièrement, échanger des points de vue et des analyses en groupe exige du temps en classe, selon eux. Ce qui est « difficilement compatible avec l'ambition des programmes. » Deuxièmement, ces activités d'échanges nécessitent l'acquisition préalable d'un « bagage intellectuel » composé de mots, concepts et théories « souvent ardu ». Les enseignants se demandent si les élèves peuvent découvrir par eux-mêmes cette compétence intellectuelle. En continuité, l'un des arguments du texte de Jacquard portait sur le préalable de la culture savante et réflexive. Sur cet aspect de la pensée critique, les enseignants répondent que « tout le monde ne l'a pas » et que les « inégalités sociales » font en sorte que « certains sont en position de faire passer un message critique et d'autres ne le sont pas ».

À l'issue de ce colloque, il en ressort un certain consensus (« un point de relatif accord ») à l'effet que « l'élève ne peut apprendre la démarche critique qu'en la mettant lui-même en pratique. Les différences tiennent à la fréquence et à l'amplitude de cet exercice. »

⁷⁸ In Les cahiers pédagogiques, no. 386, septembre 2000.

⁷⁹ http://www.ac-grenoble.fr/ses/Content/stages/opinion/cr_atelier_1_textes.htm

2.6 La pertinence d'une vaste recherche-action au Québec

Piette (1996) constate que « l'on consacre beaucoup d'énergies à concevoir des programmes, il est rare cependant qu'on les évalue de manière systématique ⁸⁰ ». Le peu de travaux réalisés sur les approches pédagogiques de l'éducation aux médias, en particulier au niveau collégial québécois, peut empêcher une recherche de s'appuyer essentiellement sur des travaux antérieurs. Cerisier (2003) remarque que cette contrainte confine nécessairement le chercheur à une démarche exploratoire. Cette observation rejoint celle de Jacquinot (1995) qui réclame de « nouvelles recherches pour mieux comprendre et entreprendre les actions d'éducation aux médias ⁸¹ » afin de répondre à l'urgence « d'une concertation interdisciplinaire entre les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication ⁸² » (Jacquinot, 2003). De telles recherches, selon Pichette (1996), permettent de procéder à un « inventaire analytique et critique de ce que nous savons et ignorons ⁸³ », en matière d'éducation, en regard de la problématique de la perturbation de l'espace public. Puisque l'une des préoccupations majeures de la recherche-action est l'amélioration d'une situation donnée, celui-ci croit que : « Tous ces travaux de recherche dont plusieurs devraient être engagés sous le mode de la recherche-action devraient permettre d'éclairer les choix à décider et les changements à entreprendre à court et à long terme ⁸⁴ ». Il ajoute « qu'avec le développement de ces nouvelles pratiques axées sur la recherche-action, il devient désormais possible de vérifier, à toutes les étapes de production ⁸⁵ », si le contenu pédagogique d'un programme d'éducation aux médias atteint ses objectifs.

⁸⁰ Jacques Piette, 1996, cité chez France Aubin, 1998, *La représentation du public en éducation aux médias*, p. 37.

⁸¹ Geneviève Jacquinot, 1995, in *Revue Communication*, 1995, *Éducation aux médias*, volume 16, numéro 1, p. 29.

⁸² Geneviève Jacquinot (sous la direction de Jacques Gonnet), 2003, *Expériences transferts, construire une recherche*, p. 73.

⁸³ Michel Pichette (sous la supervision de), 1996, *Vivre avec les médias : ça s'apprend ! Pour une école contemporaine de la société, de la culture et des jeunes*, p. 44.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Jacques Piette, 1994, *L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias*, p. 11.

Fondée sur la « conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies », cette approche « à caractère social et associée à une stratégie d'intervention ⁸⁶ » est clairement définie par Lavoie, Marquis et Laurin (2003). Ils démontrent la pertinence de la recherche-action particulièrement dans le domaine de l'éducation, alors que « chaque classe devient un laboratoire qui sert à vérifier, de façon empirique, des hypothèses, des propositions et parfois l'implantation d'un nouveau programme d'études ⁸⁷ ». Pour les auteurs de *La recherche-action*, la scientificité de la recherche-action ne fait aucun doute. Ils citent, entre autres, Beck:

La recherche-action applique la pensée scientifique à des problèmes réels où l'on retrouve les étapes d'identification du problème, d'identification des questions et des méthodes de recherche, de réalisation de la recherche et de l'utilisation des résultats pour planifier une intervention. ⁸⁸

Un tel projet répondrait aux conditions critiques d'une recherche-action telles qu'élaborées par Lavoie, Marquis et Laurin :

- avoir pour origine des besoins sociaux réels (la citoyenneté et l'éducation) ;
- être menée en milieu naturel de vie (les cégeps) ;
- mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux (participation des enseignants, des élèves et des chercheurs);
- être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements) ;
- établir une communication systématique entre les participants ;
- s'auto-évaluer tout au long du processus.

Considérant le retard dans l'état de la recherche en éducation aux médias au Québec, l'initiative d'une vaste recherche-action semble fort légitime puisque les motivations d'une telle entreprise « s'articulent (généralement) à partir d'un conflit, d'un problème explicite ou latent, ou alors d'une situation insatisfaisante ⁸⁹ ». Dans le même esprit, Proulx et Pichette

⁸⁶ Louise Lavoie, Danielle Marquis et Paul Laurin, 2003, *La recherche-action*, p. 35.

⁸⁷ Ibid, p. 57.

⁸⁸ Ibid, p. 86.

⁸⁹ Louise Lavoie, Danielle Marquis et Paul Laurin, 2003, *La recherche-action*, p. 43.

(1995) affirment l'urgence de créer « un centre de recherche-action ⁹⁰ » dont le mandat serait de développer et de coordonner la recherche, la production d'outils et d'activités de formation à l'intention des éducateurs.

2.7 L'étude exploratoire comme stratégie de recherche

À la lumière de ces constats, la stratégie de recherche de l'étude exploratoire a été retenue comme mode d'investigation pour notre mémoire de maîtrise. Notre démarche cherche à améliorer la dynamique impliquant le public-citoyen et les médias, ainsi que les stratégies pédagogiques de l'éducation aux médias auprès de la clientèle du niveau collégial québécois, soit près de 60% des jeunes adultes de 17 à 19 ans. Puisque l'étude exploratoire comme stratégie de recherche comporte des procédés méthodologiques similaires à l'étude de cas, nous nous sommes inspirés de certains auteurs spécialisés en méthodologie afin de déterminer la pertinence d'une étude exploratoire ainsi que les étapes de ce processus empirique.

La démarche exploratoire de l'étude de cas, comme stratégie de recherche empirique, jouit d'une longue histoire dans plusieurs domaines : médecine, psychologie, psychanalyse, histoire, science politique, sociologie, anthropologie, éducation, communication et gestion. Elle permet la compréhension par l'observation et l'analyse des particularités d'un phénomène précis (l'enseignement de l'éducation aux médias au niveau collégial). L'atout majeur de l'étude de cas tient à sa représentativité du réel. Afin d'assurer la conformité des cas étudiés avec le réel observé, le chercheur doit respecter rigoureusement la validité interne qui démontre l'authenticité des « observations, des descriptions et des explications ⁹¹ » (Gagnon, 2005). À cette fin, le chercheur doit fournir des « descriptions détaillées des situations, des événements, des gens, des interactions et des comportements ⁹² » afin de comprendre le phénomène et d'en expliquer les origines. À cet égard, le recours à la méthode

⁹⁰ Serge Proulx et Michel Pichette, *Revue Communication*, 1995, Éducation aux médias, volume 16, numéro 1, p. 131.

⁹¹ Yves-C. Gagnon. *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Ste-Foy : Presses de l'université du Québec. 2005, p. 31.

⁹² *Ibid*, p. 14.

des récits de pratique par entretiens semble tout à fait indiqué. Quant à la collecte de données, des entrevues semi-dirigées fourniront des données qualitatives et quantitatives alors qu'un questionnaire écrit servira à récolter des données quantitatives complémentaires.

2.7.1 Problématisation, objectifs et processus

Chevrier (2003) a répertorié six types de problème spécifique de recherche et six types de situation susceptibles d'alimenter la formulation de notre question spécifique de recherche.

Les six types de problème spécifique de recherche⁹³ sont :

- absence totale ou partielle de connaissances (peu de recherches sur l'éducation aux médias, particulièrement au niveau collégial) ;
- refus de généraliser des conclusions de recherches antérieures à une situation précise ;
- ignorance de certaines variables ;
- problèmes méthodologiques d'une recherche antérieure ;
- contradictions entre les recherches sur un même sujet (ex. : discours socio-politique versus pensée critique ;
- absence de validation d'un modèle ou d'une théorie.

Les six types de situation⁹⁴ susceptibles de créer un phénomène particulier propice à une étude de cas (ou exploratoire) :

- changements apportés à un fonctionnement régulier ;
- pratiques innovatrices ou inusitées (l'éducation aux médias demeure une pratique marginale) ;

⁹³ Jacques Chevrier. La spécification de la problématique In Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (sous la dir. de B. Gauthier), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 2003. p. 62-65.

⁹⁴ Jacques Chevrier. La spécification de la problématique In Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données, sous la dir. de B. Gauthier. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 2003. p. 72-74.

- échecs ou difficultés récurrents des pratiques (faible développement des habiletés cognitives et métacognitives);
- réussite des pratiques ;
- conséquences imprévues des pratiques ou des interventions (échec du développement réel de la pensée critique;
- absence ou faiblesse de la documentation des pratiques régulières (pauvreté de la recherche).

Ces typologies⁹⁵ rejoignent celle de Berg (1990) :

- anomalie ou situation extraordinaire ;
- phénomène courant (situation opposée au cas précédent) ;
- exemple de succès ou d'échec ;
- cas démontrant un concept théorique ou générateur d'hypothèses.

Ainsi, l'étude de cas (ou exploratoire) demeure une stratégie privilégiée afin de donner un sens à ces problématiques. Ses principales aptitudes sont :

- analyse approfondie des phénomènes et de leur contexte ;
- historicité des phénomènes ;
- authenticité de la représentation du réel observé (forte validité interne).

Gagnon (2005) identifie quatre objectifs, non exclusifs, liés aux processus des phénomènes (individuels, collectifs ou organisationnels) étudiés par une étude cas (ou exploratoire)⁹⁶:

- description (qui, quoi, quand et comment) ;
- explication (pourquoi) ;
- prédiction à court et à long terme (états psychologiques, comportements ou événements) ;

⁹⁵ Berg (1990) cité par Nicole Giroux. 2003. « L'étude de cas ». In *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative* (coordonné par Y. Giordano). Paris : Éditions EMS. p. 51.

⁹⁶ Yves-C. Gagnon. *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Ste-Foy : Presses de l'université du Québec. 2005, p. 2.

- contrôle dans un cas individuel (influence des cognitions, attitudes et comportements).

2.7.2 Pertinence de l'étude de cas (ou exploratoire)

En s'appuyant sur différents auteurs, Gagnon démontre la versatilité de l'étude de cas. Hormis la construction d'une théorie (Dyer, 1991; Eisenhardt, 1989; Gersick, 1988; Harris et Sutton, 1986; Woodside et Wilson, 2003)⁹⁷, l'étude de cas se prête aussi à la confirmation d'une théorie particulière (Aderson, 1983; Eisenhardt, 1989; Glaser et Strauss, 1967; Pinfield, 1986; Richards et Richards, 1994; Strauss et Corbin, 1990)⁹⁸. De plus, certains auteurs (Eisenhardt, 1989; Gladwin, 1989; Howard et Morgenroth, 1968; Woodside et Wilson, 2003)⁹⁹ affirment qu'elle peut servir à la fois à construire une nouvelle théorie et à vérifier celle-ci immédiatement. Gagnon remarque que même si les méthodes diffèrent, la scientificité d'une étude de cas, comme toute autre stratégie de recherche qualitative ou quantitative, repose sur la validité et de la fiabilité des données. La récursivité entre le cadre conceptuel/théorique de la recherche, la collecte des données et son interprétation génère une constante théorisation (Morse, 1994)¹⁰⁰. On reconnaît l'aspect dynamique de l'interdépendance des variables avec la schématisation représentant plusieurs cercles qui s'interpénètrent. Cette schématisation itérative est sensiblement partagée par Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, Gagnon, Giroux ainsi que Lavoie, Marquis et Laurin pour la recherche-action.

Gagnon (2005) établit la pertinence de l'étude de cas (ou exploratoire) si l'objet de recherche répond à au moins l'une des quatre caractéristiques suivantes :

- nécessité d'étudier l'objet dans son contexte naturel ;
- en lien avec des événements contemporains ;

⁹⁷ Cités chez Gagnon, 2005.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Morse (1994) cité par Nicole Giroux. 2003. « L'étude de cas ». In *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative* (coordonné par Y. Giordano). Paris : Éditions EMS. p. 68.

- acquisition de la connaissance sans contrôle ou manipulation des sujets ;
- éléments inexpliqués par les bases théoriques déjà existantes.

La troisième caractéristique se fonde sur l'acquisition de connaissances sur le phénomène étudié en excluant toute forme de contrôle ou de manipulation par le chercheur des sujets ou des événements. Cette caractéristique fait appel aux concepts de compréhension et d'intersubjectivité de la rationalité communicationnelle énoncés par Habermas (1968) et expliqués par Pourtois et Desmet (1988). Ces concepts s'opposent à ceux de la rationalité instrumentale de l'intérêt technique.

Les notions, concepts, théories et paradigmes liés à l'éducation critique aux médias, ainsi que la définition de la fonction critique ont été explicités dans ce chapitre. De plus, la pertinence du projet d'une vaste recherche-action et d'une étude exploratoire au niveau collégial québécois a été démontrée. Ayant consolidé le cadre théorique à partir duquel notre projet d'étude exploratoire s'articule, nous pouvons désormais développer une méthodologie de recherche adéquate.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Notre cadre de références théoriques étant défini, nous pouvons développer la méthodologie de notre projet d'étude exploratoire. Celle-ci sert principalement à valider auprès de sept enseignants du niveau collégial québécois certaines observations des chercheurs précités, en particulier l'atteinte de la fonction critique de l'éducation aux médias. Ce projet de recherche permettrait aussi de déterminer les stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives. Le recours à des sources possédant un long cursus professionnel dans l'enseignement de l'éducation aux médias nous a permis d'en connaître davantage sur cette pratique quasi marginale et mal connue. Ultimement, le rapport de recherche pourrait alimenter une vaste recherche-action expliquée précédemment. Un tel projet nous fournirait les éléments pour juger de l'éventuelle faisabilité d'un programme-cadre développant la pensée critique à l'égard des médias au niveau collégial.

Hormis les séminaires lors de la scolarité, notre participation à trois colloques à titre de communicateur¹⁰¹ a favorisé la vérification de la construction de nos hypothèses et l'articulation de nos concepts. Puis, des rencontres préliminaires avec les chercheurs spécialisés en éducation aux médias Fernand Ouellet (coordonnateur, CREM), Michel Pichette (directeur, CREM), Jacques Piette (professeur), Louiselle Roy (ex-directrice, Réseau Éducation-Médias) et France Aubin (doctorante, UQAM) nous ont permis de :

- connaître davantage le milieu de l'éducation aux médias au Québec ;

¹⁰¹ Colloque des étudiants en communication de l'UQAM (2006) ; Colloque Citoyenneté, démocratie et médias, ACFAS (2006) et Colloque sur l'hypersexualisation des jeunes filles, atelier sur les médias, UQAM (2005).

- assurer la pertinence de notre démarche et de nos questions spécifiques de recherche ;
- orienter nos lectures.

3.1 Nos hypothèses de recherche

Rappelons que notre objectif est de connaître de façon empirique les approches pédagogiques utilisées, les problématiques (s'il y a lieu) de l'enseignement de la pensée critique, les raisons de ces problématiques et de fournir des pistes de réflexions et de solutions le cas échéant. Premièrement, en explorant la pratique de plusieurs enseignants de l'éducation aux médias au niveau collégial, nous cherchons à connaître les stratégies pédagogiques utilisées et si celles-ci favorisent le développement d'une pensée critique et autonome à l'égard des médias, telle que définie par Piette.

Après avoir compris la pertinence de l'éducation aux médias et la problématique liée à son enseignement, nous rappelons notre question spécifique de recherche élaborée au départ : les cours d'éducation aux médias de niveau collégial permettent-ils l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique selon Piette ?

Ainsi, nous formulons l'hypothèse principale que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial offerts par notre corpus d'enseignants ne favorisent pas l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique. Nous formulons l'hypothèse secondaire que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial offerts par notre corpus d'enseignants ne comportent pas d'activités d'apprentissage actif.

3.2 La collecte de données

Notre plan d'investigation spécifiait deux thèmes principaux à aborder et déterminant le seuil minimal d'informations à obtenir : les objectifs poursuivis par les enseignants et leur

stratégie pédagogique. Cette « charte de signification ¹⁰² » (Gagnon, 2005) contribue à la validité interne de la recherche. L'instrument privilégié servant à la collecte de données qualitatives était l'entrevue semi-dirigée. De plus, un questionnaire, rempli après l'entrevue, apportait un complément de données quantitatives et qualitatives.

Le recrutement des sujets se faisait par téléphone et par courriel où notre intérêt pour la pédagogie de l'éducation aux médias fut expliqué de façon assez générale en recourant à une phrase type de ce genre : « J'aimerais vous rencontrer afin que vous me parliez de vos objectifs poursuivis en classe ainsi que de votre pédagogie ».

Les entrevues, seul à seul, avaient une durée moyenne d'une heure et ont été enregistrées sur deux supports audio distincts. Les quinze premières minutes de l'entrevue servaient surtout à établir un lien de confiance. Puis, nous débutions l'entrevue semi-dirigée en suivant un schéma d'entrevue plutôt simple. La consigne était de « faire parler » les enseignants de leur travail et de leurs opinions avec un minimum d'interventions. La question de départ (« Quels sont les objectifs que vous poursuivez dans vos cours ? ») permettait de connaître les points de vue de nos sources sur la pertinence de l'enseignement de la pensée critique, mais aussi sur son degré de faisabilité en abordant les problématiques de cet enseignement. La deuxième question (« Quelles sont les approches pédagogiques que vous utilisez en classe ? »), s'enchaînant après les réponses à la première, fournissait des informations sur les détails de la stratégie pédagogique utilisée par l'enseignant. Lorsque les réponses à nos deux thèmes principaux (objectifs et pédagogie) avaient atteint un seuil de saturation, des questions plus précises étaient posées vers la fin de l'entrevue. Ces interventions permettaient de confronter nos sources à des concepts spécifiques de notre recherche telles les habiletés cognitives et métacognitives.

¹⁰² Yves-C. Gagnon. *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Ste-Foy : Presses de l'université du Québec. 2005, p. 72-73.

3.3 Le questionnaire

Le questionnaire comportait 59 questions à réponse objective ou numérique (pourcentage et cotation) et une question à développement portant sur les facteurs susceptibles de nuire à l'acquisition des habiletés cognitives et au développement des habiletés métacognitives des étudiants. En plus des détails d'intérêt général (années d'expérience, nombre d'étudiants par classe, etc.), il nous permet de connaître six aspects liés à leur expérience d'enseignement :

- leur degré d'accord avec neuf énoncés théoriques portant sur l'éducation aux médias, la fonction critique et les enjeux démocratiques ;
- le degré d'intégration (priorité) attribué à vingt objectifs liés à l'acquisition des habiletés cognitives et au développement des habiletés métacognitives ;
- l'évolution de l'acquisition des habiletés cognitives et du développement des habiletés métacognitives chez les étudiants à l'intérieur d'une session ;
- la répartition réelle et idéale des approches pédagogiques (magistrale et activités d'apprentissage actif) à l'intérieur d'une session ;
- le degré d'importance (priorité) accordé à chacun des sept champs d'investigation de l'éducation aux médias auxquels correspond une question-clé ;
- la perception de l'enseignement idéal de l'éducation aux médias (particulièrement les approches pédagogiques).

Afin de gagner du temps lors de la période des entrevues à l'été 2007, ce questionnaire n'a pas été validé par notre direction de recherche. Par conséquent, peu d'éléments du questionnaire ont été utilisés lors de l'interprétation des données. L'une des sections de ce questionnaire (sect. 2) portant sur le degré d'intégration (priorité) accordé par les enseignants à l'acquisition des habiletés cognitives et au développement des habiletés métacognitives nous indiquait la perception de l'enseignant quant à sa propre performance. Une autre section (sect. 3) nous permettait de quantifier la proportion d'approche magistrale et d'activités d'apprentissage actif en classe. Enfin, la section 4 déterminait le degré d'importance attribué aux sept champs d'investigation de la pensée critique à l'égard des médias. Puisqu'il est

difficile d'être contre la vertu, nous sommes conscients que tout répondant à un questionnaire a le réflexe potentiel de surestimer ses performances ou ses capacités malgré l'anonymat de l'étude. Ce phénomène nous a quand même servi de révélateur notamment avec la section 2 de ce questionnaire.

3.4 Le traitement des données

À l'étape de la collecte des données, nous avons remarqué des « régularités, tendances, explications et configurations possibles ¹⁰³ » (Gagnon, 2005) attribuant un sens au phénomène étudié. Ensuite, nous avons procédé à plusieurs lectures du contenu de la base de données, soit la retranscription des entrevues, afin de dégager un sens global et déterminer une catégorisation (objectifs poursuivis, pratiques pédagogiques et problématiques liées à l'enseignement). Puis, l'opération de codage-triage des données consistait à « identifier et à coder des passages des textes qui, par leur sens ou ce qu'ils représentent, évoquent les catégories ou les concepts qui peuvent être utilisés pour décrire le phénomène étudié ¹⁰⁴ » (Gagnon, 2005). À cette fin, nous avons repéré les éléments d'information pertinents et constituant « un exemple caractéristique du vécu lié au phénomène sous étude ¹⁰⁵ » (Gagnon, 2005). Puis, les plus petits éléments d'information (mot, phrase, idée générale ou citation complète) désignant l'appartenance de ces éléments d'information pertinents à une catégorie précise étaient retenus pour le compte-rendu. La finesse de l'analyse subséquente dépendait de la qualité de ces décisions d'attribution. Dans cette perspective, la catégorisation s'est adaptée, en nombre et en détail, selon l'évolution de l'enquête. Nous prenons soin de juger si la création d'une nouvelle catégorie alimenterait ou non la description du phénomène en se rappelant que les objectifs de cette modification de la catégorisation demeurent l'enregistrement, la création de liens et l'exploration. Cette catégorisation participe à la construction cumulative d'idées, de concepts et, éventuellement, d'une généralisation.

¹⁰³ Yves-C. Gagnon. *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Ste-Foy : Presses de l'université du Québec. 2005, p. 79.

¹⁰⁴ Ibid. p. 81.

¹⁰⁵ Ibid.

Après une certaine période de réflexion alimentée par de nombreuses relectures, nous étions en mesure de constater l'articulation de la vue d'ensemble. L'émergence des tendances s'est produite après l'analyse individuelle, puis de l'ensemble des cas, en regroupant les similarités se dégageant des catégories. Notre méthode d'analyse devait offrir une description systématique et objective du contenu manifeste des documents sous analyse. L'organisation initiale de l'analyse permettait l'opérationnalisation et la systématisation des tendances repérées au préalable. Le codage des données brutes s'est fait à l'étape de la catégorisation des éléments par différenciation, puis par genre (analogie). Parfois, l'analyse s'est fait selon l'interprétation contrôlée des variables d'inférence des occurrences des mots et des co-occurrences ou des omissions. De plus, une analyse supplémentaire en divisant les données par source a su révéler des contradictions susceptibles d'enrichir la compréhension du phénomène étudié. Enfin, le rapport de l'étude a été rédigé en organisant en compte-rendu structuré les « tendances observées dans les catégories, concepts et construits ¹⁰⁶ » (Gagnon, 2005) et présenté « en fonction des unités d'information relevées dans l'analyse et placés dans le contexte spécifique de chaque cas ¹⁰⁷ ». Ce rapport structuré a permis de réintroduire les données dans leur contexte et a servi de guide à l'étape subséquente de l'interprétation des données. Rédigé dans le style de la vulgarisation scientifique, il ne comporte aucune information nominale.

3.5 L'interprétation des données

La synergie du travail de « génération, de comparaison et de vérification ¹⁰⁸ » (Gagnon, 2005) des données doit conduire à une explication crédible du phénomène étudié. À cette fin, la conceptualisation a exigé un degré supérieur d'abstraction de notre part puisque nous devons comparer continuellement les différentes explications émergeant de l'analyse avec la base de données. Cette itération s'est effectuée par la relecture des écrits préparatoires

¹⁰⁶ Yves-C. Gagnon. L'étude de cas comme méthode de recherche. Ste-Foy : Presses de l'université du Québec. 2005, p. 89.

¹⁰⁷ Ibid

¹⁰⁸ Ibid. p. 95.

portant sur la problématisation et le cadre théorique, ainsi que le rappel des hypothèses de départ. Enfin, une ultime comparaison des concepts, construits et propositions de notre recherche avec le cadre théorique de la recension des écrits a permis d'accentuer la validité et de procéder à certaines conclusions tout en évitant la généralisation statistique impossible avec la présente étude exploratoire.

Avec ce chapitre décrivant la méthodologie employée lors de notre étude exploratoire, nous clôturons la partie théorique de notre démarche. Notre projet de recherche tente essentiellement de valider certaines observations dans l'atteinte de la fonction critique de l'éducation aux médias et de déterminer les stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives. À cette fin, nous devons confronter la partie théorique de notre recherche au réel observable, soit le milieu collégial québécois de l'éducation aux médias. Dans le prochain chapitre, nous verrons le point de vue de sept titulaires de cours de sociologie affirmant enseigner l'éducation aux médias au niveau collégial. La présentation de la pratique de l'éducation aux médias au niveau collégial québécois prend la forme d'un compte-rendu structuré selon la catégorisation comprenant trois principaux thèmes.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre enquête exploratoire auprès de sept enseignants de l'éducation aux médias au niveau collégial. Nos observations ont permis de dégager les tendances consensuelles et divergentes selon l'opinion des sept titulaires de cours (les sujets A, B, C, D, E, F et G) sur la pratique de l'éducation aux médias. Le compte-rendu des résultats est structuré selon les trois principaux thèmes abordés : les objectifs poursuivis, les pratiques pédagogiques et les problématiques liées à l'enseignement de l'éducation aux médias. Pour cette synthèse, nous avons identifié, au préalable, des passages des entrevues qui, par leur sens ou leur représentation, évoquent ou décrivent la pratique de l'éducation aux médias au niveau collégial. Ainsi, nous présentons, les éléments pertinents d'information et constituant un exemple caractéristique du vécu lié au phénomène étudié. L'essentiel des informations a été recueilli lors des entrevues individuelles semi-dirigées. Des commentaires supplémentaires et quelques informations ont été obtenus à partir d'un questionnaire rempli par les enseignants après l'entrevue. Tel que convenu avec nos sources et afin de préserver leur anonymat, leur nom respectif ainsi que le nom de leur établissement n'apparaissent pas dans ce mémoire.

Tous les sujets rencontrés enseignent à une moyenne de 31 étudiants par classe dans des établissements collégiaux situés sur le territoire de l'île de Montréal. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'années d'expérience du sujet : sujet A (32 ans), sujet B (34 ans), sujet C (25 ans), sujet D (15 ans), sujet E (2 ans), sujet F (13 ans) et sujet G (18 ans).

4.1 Les objectifs poursuivis

4.1.1 Éléments de consensus

L'approche descriptive

L'approche descriptive fondée sur l'acquisition de connaissances générales quant au fonctionnement et à la propriété des médias fait l'objet d'un large consensus chez l'ensemble des enseignants consultés. Selon les propos recueillis lors des entrevues et les plans de cours fournis, les huit principaux thèmes abordés sont :

- mise en contexte historique ;
- différents types et contenus des médias (presse écrite, magazines, radio et télévision);
- comparaison des médias québécois, canadiens et étrangers;
- public-cible;
- propriété et concentration des médias;
- intérêts économiques des médias;
- études sociologiques portant sur les médias;
- « nouvelles technologies » (Internet et multimédia).

Selon les questionnaires remplis, quatre principaux (sur sept) champs d'investigation de la pensée critique à l'égard des médias sont abordés dans les cours. Le chiffre entre parenthèses indique (sur 10) la moyenne du degré d'intérêt pour l'enseignant :

- producteurs : qui produit les messages et pourquoi? (9.3/10);
- publics : à qui s'adresse le message, pourquoi et comment est-il reçu? (8.3/10);
- représentations : quelles représentations de la réalité sont proposées et pourquoi? (8.1/10);
- types de messages : quels types (télé réalité, page web, documentaire, vidéoclip, etc.) de messages sont proposés et pourquoi? (8.1/10).

Lors de l'entrevue, le sujet A utilisait ce noyau d'expressions qui résume la démarche : « décrire les médias », « sous une forme plus descriptive », « leur décrire qu'est-ce que c'est », « leur présenter ce que c'est la situation » et « côté descriptif ». Il affirme que cette approche descriptive est nécessaire parce qu'« à l'usage, on s'est rendu compte qu'ils savent très peu ». Préférant débiter la session de cours par la présentation d'une « description de la situation », il estime qu'il est « très difficile de s'interroger, pis de critiquer si on sait pas de quoi on parle ». Par la suite, « on va essayer d'aller un petit peu plus loin » en essayant « juste de les sensibiliser, de les amener un peu à ça ».

Constatant au fil des années que les étudiants ignorent beaucoup d'aspects quant au rôle et au fonctionnement des médias au sein de la société, les enseignants ont concentré leurs objectifs à décrire les médias et à présenter la situation avant de chercher à développer la pensée critique. Le sujet B précise : « il y a tellement de choses inconnues, le b.a. ba n'est pas là, c'est pour ça que le cours, c'est très descriptif, connaître des choses, très descriptif ». Ces propos résument les objectifs poursuivis en classe : « j'explique des choses aux étudiants, je leur apprends des choses, je leur montre des choses, je leur fais prendre conscience de certaines choses ». Convaincu que ce besoin d'« avoir des connaissances » comprend une perspective historique au sens anglo-saxon de *Cultural literacy*, il cite l'auteur E. D. Hirsch Jr.; 1987 (« *Cultural Literacy: What Every American Needs To Know* ») qui affirme que « pour comprendre notre monde, ça nous prend des références » d'où l'importance de « savoir des choses, avoir une perspective historique, pour après ça, être équipé ». Le sujet E mentionne qu'il importe, d'abord, de définir les médias de masse avant de développer le jugement critique des étudiants. Aussi, tous les sujets proposent d'utiliser une « lecture sociologique », distincte d'une lecture psychologique, afin d'analyser une nouvelle parue dans un journal ou tout autre média. Par exemple, explique le sujet G, la couverture médiatique d'un homme suicidaire sur un pont sera analysée à titre de phénomène social et non psychologique.

Développement d'une méfiance à l'égard des médias

À la lumière de cette approche descriptive, on remarque chez les sujets une nette volonté de développer une méfiance (« semer le doute ») dans l'esprit de leurs étudiants à l'égard des médias. À ce titre, le sujet A emploie ces expressions : « les éveiller un petit peu », « les sensibiliser » et « juste, juste leur semer le doute ». Pour le sujet G, il s'agit « d'aller au-delà des apparences, au-delà de la façade » présentée par les médias.

Bien que le sujet D se considère « juste » comme une porte d'entrée pour permettre aux étudiants d'approfondir leur réflexion, celui-ci veut « les intéresser à aller vers quelque chose qu'ils étaient pas au courant et de découvrir et de faire des recherches, quoi, pour aller plus loin (...), naturellement, tout en développant un esprit critique ». Il ajoute que cette réflexion combine aussi bien le fait d'être d'accord ou en désaccord avec quelque chose. Selon l'enseignant E, les étudiants doivent reconnaître (« décoder et comprendre ») les éléments de la culture et les différentes valeurs « qu'on cherche à transmettre à travers ça ». Pour le sujet G, « même s'il y a des approches théoriques, ce sont des approches qui vont décrire, expliquer, analyser ou donner des pistes de solutions sur un morceau de la réalité ». Les commentaires recueillis auprès des étudiants à la fin de la session des cours résument la volonté du sujet C : « Quand ils me disent : « Je ne regarde plus les médias comme avant, moi, j'ai atteint mon objectif ». Un objectif partagé par le sujet A : « Moi, les objectifs que j'ai, avec les années, c'est devenu très humble : juste semer le doute, juste semer une espèce d'interrogation ».

La compilation des données du questionnaire portant sur le degré d'intégration (priorité) accordé par les enseignants à l'acquisition des habiletés cognitives et au développement des habiletés métacognitives a révélé un fort degré d'intégration de ces habiletés dans les cours ainsi qu'une progression significative des étudiants au cours de la session. Les données émanant du questionnaire contrastent totalement avec les résultats des entrevues. À aucun

moment, les sujets rencontrés n'ont fait d'allusion directe aux notions d'habiletés cognitives ou métacognitives.

4.1.2 Éléments divergents

Pluralité des perspectives de développement de la pensée critique à l'égard des médias

Si la volonté de « semer le doute » à l'égard des médias fait l'unanimité, le développement de la pensée critique demeure un objectif certainement souhaitable, mais dont la portée et, surtout, la définition sont variables selon les enseignants interrogés. Certains préfèrent limiter leur objectif à une approche descriptive des médias, d'autres prétendent développer véritablement la pensée critique à l'égard des médias et selon quelques-uns cette pensée critique demeure intrinsèquement liée au déploiement d'une idéologie spécifique.

Les sujets A et B ont affirmé d'emblée concentrer essentiellement l'objectif de leur enseignement dans une perspective descriptive admettant chercher peu à développer la pensée critique en se limitant à « semer le doute » chez les étudiants. Reconnaisant qu'il n'a pas l'objectif « d'arriver à faire une approche très critique », l'enseignant A prétend qu'il « les amène aussi à développer un peu l'esprit critique, et ça, ça fonctionne pas avec tous, mais il y en a toujours quelques-uns ». Le développement de la pensée critique n'est possible qu'« avec peu d'élèves » précisant que cela représente de 10% à 20% des étudiants avec lesquels le « cheminement critique se fait le mieux ». Le sujet B croit que développer l'esprit critique « vient aussi avec la maturation, qui est connaissance, puis la réflexion de tout de sortes d'éléments ». Il dit espérer qu'en présentant des documents audio-visuels de bonne qualité, qui sont « plus qu'une illustration » du rôle des médias dans notre société, les étudiants « par eux-mêmes vont juger, donc, autrement dit, il y a là, une sorte de travail, à (son) avis, actif dans leur tête ». Il reconnaît qu'il ne « cherche pas à évaluer précisément ou à vérifier » le développement de la pensée critique parce que cela est « difficile ». Il stipule :

J'ai toujours crû à ça, moi, que dans le fond à travers des choses qui sont, parce que quand on parle ce sont des paroles, alors que là, la personne voit, quand c'est des bons documents, voit des choses et peut en tirer soi-même des conclusions. En tout cas, ça

fait réfléchir. Donc, c'est plus que de l'illustration, c'est amener un processus de réflexion face à des cas.

Comme l'affirment les sujets précédents, l'enseignant D cherche, à travers son enseignement, à susciter et à approfondir la réflexion des étudiants à l'égard des médias tout en précisant que cette démarche est cohérente avec le développement de la pensée critique.

Pour les sujets C, E, F et G, l'enseignement doit être orienté vers le développement de l'autonomie critique. À plusieurs reprises lors de l'entrevue, le sujet E insiste sur son objectif de développer le jugement critique, à aller au-delà de l'assimilation et à réfléchir « par eux-mêmes » : « moi, ce que je veux, c'est qu'ils soient capables de développer un jugement critique face aux messages qui sont transmis dans les médias ». L'enseignant tente d'amener les étudiants à décoder et à comprendre les éléments de la culture et les différentes valeurs véhiculées par les médias. Ceux-ci doivent être en mesure « de comprendre, déchiffrer le message qui est transmis à travers les médias, à travers la publicité, à travers l'information (...), de quelle façon c'est transmis et pourquoi ». Dans la même perspective, l'approche « par compétences », proposée par le sujet F, vise le développement d'une « compétence critique » à l'égard des médias, soit « observer à travers la lecture des médias la couverture de l'information : comment on en pense, ce que l'on ne dit pas, ce que l'on omet ». Cette approche couvre autant la communication interpersonnelle, incluant l'École de Palo Alto, que la compréhension du contexte sociologique de la communication de masse avec l'étude des phénomènes de surinformation, « mésinformation » et désinformation. Il énonce ainsi son objectif principal :

Les étudiants vont développer leur capacité d'observation, capacité d'analyse, donc plus en profondeur, pour éventuellement être capable de développer un discours ou un regard critique face à toute une problématique qui relève des communications (...) sur le plan culturel, sur le plan de l'utilisation des médias en société, sur l'actualité internationale.

À la différence de l'approche descriptive des sujets A et B, à la fin d'une session, l'enseignant F ne cherche pas à vérifier tout ce que l'étudiant a retenu à titre de connaissances, mais ce qu'il a développé comme compétence critique et capacité à le

démontrer sous la forme de projet de création. Ainsi, la couverture de l'actualité sert à amener les étudiants à réfléchir et à comprendre les codes qui régissent ces différents moyens de communication pour être en mesure, par la suite, « d'en produire » par eux-mêmes. Il insiste sur les notions de progression et de réitération de la théorie d'un cours à l'autre où les acquis reliés à un cours sont transférables à un autre.

Le sujet G croit que le développement de la pensée critique des médias est fondamental : « les cours tendent à développer justement le sens critique, voir derrière les apparences ». L'enseignant met en perspective deux théories sur le rôle des médias (fonctionnalisme et approche marxiste ou « néo-marxiste ») tout en expliquant les raisons pour lesquelles il adhère à une théorie (le marxisme) plutôt qu'à une autre. À titre d'individu, il situe ses propres influences (vécu et milieu social) : « je pousse mes étudiants, premièrement, à ne pas croire que je possède la vérité absolue ».

Enfin, le sujet C associe « pensée critique » et marxisme. La première étant issue du second, selon lui. Dans cet esprit, les étudiants doivent développer une pensée critique à l'égard du « quatrième pouvoir » (les médias).

Orientation idéologique de l'éducation aux médias

Les objectifs rapportés par les sujets C et G démontrent une franche critique de l'économie capitaliste (le « néo-libéralisme ») dont les médias demeurent un rouage et un outil de propagande, voire d'aliénation. Cette critique de l'économie capitaliste est parfois confondue, surtout par le sujet C, avec le concept de pensée critique. Les sujets A, B, E et F abordent les notions de propriété et de concentrations des médias dans le contexte de l'économie capitaliste sans toutefois y prêter une analyse marxiste.

De son côté, le sujet B dénonce la possible orientation socio-politique de l'enseignement de la pensée critique (« le risque, c'est qu'on tombe dans une sorte de catéchisme, de credo »). Trouvant que « ça s'est beaucoup fait », il affirme que le développement de l'esprit critique peut aller dans des tas de directions, « vers la droite » ou « vers la gauche » : « souvent,

quand on dit développer l'esprit critique, c'est d'amener dans une certaine direction, souvent il y a une coloration idéologique, mettons chez certain enseignant ». Déplorant cet enseignement «trop orienté », il ajoute que :

Des profs, ça va être plus critique comme (note : il nomme le sujet C), c'est une perspective plus marxiste dans le fond, c'est presque dénoncer le traitement, disons, les médias au service de l'idéologie capitaliste. (...) Donc, on veut faire passer un certain point de vue. (...). Ça, moi, ça me gêne un peu parce que je pense que la réalité c'est pas aussi caricatural que ça. Mais, je peux me tromper aussi.

Pour le sujet G, il faut démontrer que « les médias font partie d'une structure idéologique et, en tant que telle, dominés par un petit groupe d'individu, propriétaires des médias, qui a un impact énorme sur l'ensemble de la société ». Bien que les médias soient un agent de socialisation, il croit que l'on peut facilement manipuler les opinions et la perception « même immédiate » de la réalité. À titre de démonstration présentée en classe, il citera la mystification radiophonique de Wells en 1948 sur l'annonce de l'invasion martienne. Il considère tout de même « le côté positif des médias » dont le rôle d'Internet dans les relations interpersonnelles, la libre circulation de l'information sur Internet et son utilisation par des groupes radicaux en Amérique latine. L'enseignant affirme se servir de la couverture de l'actualité par les médias afin d'étudier les phénomènes sociaux.

Aujourd'hui retraité, le sujet C affirme avoir utilisé une approche marxiste de l'éducation aux médias. Considérant que les médias sont un « reflet erroné de la culture » (en référence à Althusser) et qu'ils font la propagande du néolibéralisme, l'ex-enseignant croit qu'il est impératif de mettre l'accent sur ces thèmes précis : la propriété des médias (les « valets » du néolibéralisme : « dis-moi qui te paye et je te dirai qui tu es ») ainsi que les définitions de culture, d'idéologie, du néolibéralisme et de la « la théorie inverse » (le marxisme). Selon lui, bien que la page frontispice des quotidiens soit différente, les étudiants sont « surpris » que ce soit « souvent du pareil au même » d'un journal à l'autre : « la manière dont est traité un sujet, souvent, et c'est là que le néolibéralisme leur saute en pleine face ». Parce qu'il a étudié le néolibéralisme, l'étudiant doit être en mesure d'évaluer l'orientation idéologique d'un journaliste.

Lors de l'entrevue, le récit du parcours professionnel du sujet C nous a éclairés sur un certain courant du développement de l'enseignement collégial de l'éducation aux médias au Québec depuis la naissance des cégeps. Nous avons jugé pertinent d'inclure un résumé de son témoignage.

En 1969, l'enseignant (le sujet C) était « ravi » de débiter sa carrière avec le cours « sociologie des médias ». Considérant que « d'abord à l'université, je n'avais eu aucun cours sur les médias, aucun, aucun, aucun, ça ne s'enseignait pas, ça parlait de culture, d'idéologie, mais les médias, on n'enseignait pas ça », le sujet a lu « tout ce qui était écrit sur les médias à peu près: Ramonet, tout, Wolton ». Wolton qui « n'est pas le plus critique » aurait fait comprendre au sujet C que « le public n'est pas si bête que ça ». À cette époque, les ouvrages québécois portant sur la communication se limitaient à la technique alors que le sujet était davantage intéressé au contenu, aux idées et, surtout, à démontrer aux étudiants l'existence de théories « différentes » sur les médias. Après avoir été à « l'école du fonctionnalisme » à l'Université de Montréal et après l'avoir enseigné pendant dix ans, le sujet retourne à l'université (UQAM) faire d'autres études en sciences politiques. À l'époque, deux raisons expliquaient qu'un enseignant du niveau collégial s'intéresse à la pensée critique : « c'est parce qu'il a été la chercher ou parce que les élèves l'ont bousculé. C'est sûrement pas dû à l'université qui nous a transmis ça. OK ? Pas dans ma génération en tout cas. » Remerciant l'UQAM de lui avoir ouvert les yeux sur autres choses et lui donner une formation de base plus importante, l'enseignant ajuste ses objectifs pédagogiques en insistant davantage sur l'existence des « deux théories » (fonctionnalisme et marxisme) tout en s'orientant sur celle « plus critique, plus marxiste, marxiste renouvelée. Ça à l'air que c'est pus à la mode-là ». Aujourd'hui, il nuance sa posture en prenant ses distances à l'égard du concept de l'aliénation selon les théories critiques (« comme si on était tous bêtes et insignifiants ») : « Bon, il y a deux extrêmes, entre les deux, c'est jamais ni noir ni blanc pour moi-là. (...) ». Selon l'enseignant, la pensée critique serait issue de l'analyse marxiste voulant que les médias soient un quatrième pouvoir :

Tous ceux qui disent que c'est pas vrai qu'ils regardent juste en URSS ils viennent juste de mettre main basse sur une télévision parce qu'elle était trop favorable... Y'a pas un peuple... Chavez la même chose. Y'a pas un peuple qui a pas fait ça. Y'en a pas

un. Ça fait que ceux qui disent que le marxisme, c'est dépassé. Moi, je comprends pas ça. Honnêtement. Peut-être qu'ils ont été dans les trotskystes, échaudés, apeurés, j'sais pas c'est quoi l'affaire. Mais, pour moi, la pensée critique, elle se situe un peu dans le néo-marxisme, de réfléchir sur l'aspect que les médias sont un outil, pas nécessairement tout le temps de propagande parce qu'ils sont un outil de socialisation aussi, mais souvent un quatrième pouvoir très important, très important, pour aider le système à se maintenir et à se reproduire.

4.2 Les pratiques pédagogiques

4.2.1 Éléments de consensus

La proportion 2-1 (2/3 approche magistrale et 1/3 activités d'apprentissage actif)

Pour tous les cours présentés par nos sujets, la prescription ministérielle 2-1 indique que l'enseignant doit allouer en classe deux heures (66% de la période) à l'approche magistrale et une heure (33% de la période) doit être réservée à des activités d'apprentissage actif. Les enseignants de notre enquête respectent assez fidèlement cette consigne 2-1 en ayant recours en classe à l'approche magistrale 61% du temps de la période, en moyenne, et aux activités d'apprentissage actif 39% du temps. L'approche magistrale consiste en l'exposition, par le titulaire du cours, des données factuelles, des concepts et des théories souvent illustrées à l'aide de documents multimédia et vidéo. Les activités d'apprentissage actif comprennent principalement des échanges en groupe, l'application du contenu théorique acquis lors de la partie magistrale par l'analyse de contenu de différents médias (journaux, télévision ou radio, pour la plupart).

Pour l'ensemble des sujets, le développement des habiletés (compétences) n'est possible qu'en établissant d'abord le plan théorique tout « en trouvant un équilibre entre la pratique et la théorie » comme l'illustre la démarche du sujet F (part égale de l'approche magistrale et des activités d'apprentissage actif). Cependant, certains préfèrent accentuer légèrement l'une des deux approches pour diverses raisons. L'enseignant C explique la nécessité des activités d'apprentissage actif (60% du temps de la période) parce que « tu peux pas comprendre les médias si tu fouilles pas dedans, si t'es analyses pas, pis, si tu te salis pas les mains ». Il ajoute que « c'est ce qu'on a découvert soi-même qui reste ». Bien que convaincu de

l'efficacité des activités d'apprentissage actif (« faut essayer soi-même », « il faut regarder soi-même », ...) et qu'avec ces exercices pratiques « ils le voient en le faisant », le sujet A est persuadé que le recours à l'approche magistrale (60% du temps), exposant des concepts et des théories, s'avère indispensable :

Moi, je me méfie beaucoup des techniques pédagogiques où on dit on va les faire faire quelque chose pis il va émerger de là j'sais pas quoi là. Moi j'aime mieux combiner les deux. Qu'est-ce que tu veux, il y a des gens qui ont réfléchi avant toi. Il y a des gens qui ont élaboré des cadres théoriques tout à fait intéressants. Pis, quand tu peux bénéficier de ces cadres théoriques là pis ces concepts-là qui ont été élaborés, bien, tu vas rapidement trouver des choses. Alors, le faire soi-même à partir du concret pis dire qu'on va arriver à ça. Moi je crois pas ça. Socioconstructivisme-là, je sais pas quoi-là. Moi, j'ai beaucoup de réticences vis-à-vis tout ça.

Ainsi, un cours d'éducation aux médias ne pourrait être exclusivement fondé sur des activités d'apprentissage actif puisque « ça prend les deux, parce que ça prend certains outils. ».

Seul le sujet B fait exception en accordant 95% de la période à l'approche magistrale. Il éprouve de sérieuses réserves quant aux activités d'apprentissage actif à cause des connaissances limitées des étudiants et du temps limité en classe.

Par ailleurs, le sujet G donne l'exemple, lors de l'entrevue, d'un cours inédit (« sociologie de la famille ») destiné spécifiquement aux étudiants en soins infirmiers. Après la présentation d'une problématique, l'enseignant anime un groupe de dix étudiants lors de l'élaboration d'hypothèses et de théories. Dans ce cours entièrement caractérisé par des activités d'apprentissage actif excluant toute approche magistrale, le titulaire a le rôle de co-investigateur.

Contenu de l'approche magistrale et choix des activités d'apprentissage actif

En général, la formule est la même pour tous. Après avoir fourni les outils d'analyse (données, notions et théories) en première partie de la période de cours, l'approche magistrale cède sa place aux activités d'apprentissage actif.

Le sujet C préférerait, quant à lui, concentrer l'enseignement des « théories critiques » lors des premiers cours de la session, puis passer graduellement aux activités d'apprentissage actif en analysant l'information (téléjournaux et quotidiens) et des productions médiatiques de « divertissement » (téléromans québécois et dessins animés).

Tous les sujets privilégient la présentation de données factuelles sur les médias, principalement des statistiques sur la propriété des médias. Aussi, ils demandent à leurs étudiants d'appliquer une grille sociologique comportant des thèmes précis (les stéréotypes féminins et masculins, par exemple) lors de l'analyse de contenu des médias. Le sujet C, quant à lui, demande à ses étudiants de repérer les biais néolibéraux dans le contenu des journaux.

Cinq exemples d'activités d'apprentissage actif

Sujet A

Durant l'heure « en laboratoire », l'étudiant peut appliquer une grille d'analyse de contenu, selon différents thèmes (place de la publicité, propriété du média, éthique journalistique, etc.), sur un magazine ou un journal. En s'intéressant aux quotidiens, magazines, télévision, radio et « nouveaux médias » (Internet, « podcast », blogues et baladodiffusion), l'objectif est de « comprendre que le média est un reflet de ce qu'il y a dans la société. Pis, en Europe pis ici c'est pas la même chose ». La comparaison de la couverture de l'actualité selon des journaux européens et québécois se fait par une « petite » analyse de contenu à partir d'une grille proposée par l'enseignant avec ces questions-clé : « quels sont les thèmes abordés, quelle est la façon de traiter ces thèmes? Quelle est l'importance de l'écrit et du visuel? ». Le cours porte principalement sur :

- la recension des médias (ex. : le nombre de quotidiens au Québec);
- les particularités des grands quotidiens et magazines du Canada, des États-Unis et de l'Europe;
- le rôle des cotes d'écoute à la télévision et à la radio.

La lecture, les travaux et les examens sont fondés sur un recueil de textes portant sur la « description de la situation » dont la moitié est composée de statistiques (*Le guide des médias* publié par Infopresse, par exemple) et l'autre moitié de présentation très sommaire de quelques modèles d'analyse (sur le phénomène de la télé réalité, par exemple).

Sujet C

Pour la partie de la session consacrée à l'information, les étudiants, par groupe de trois, analysent la page frontispice d'un quotidien pendant quinze jours à l'aide d'un questionnaire. Aussi, après avoir choisi un sujet précis, les étudiants « épluchent » chacun des articles durant une période de temps en distinguant faits et opinions. Dans la partie de la session consacrée aux produits de « divertissement », chaque étudiant analyse deux heures de téléroman ou de minisérie de son choix. L'analyse se fait à l'aide d'un « questionnaire sociologique » constitué de thèmes précis (évolution des rôles masculins et féminins, étude des lieux et du contexte historique) : « Quels sont les rôles d'hommes et de femmes ? Comment on présente la richesse ? Comment on présente l'emploi ? Est-ce que c'est la vie privée ou la vie publique qu'on montre ? Quand on montre la vie publique : quels sujets ? Est-ce qu'on parle de syndicat ? »

Sujet D

La théorie est largement illustrée à l'aide de tableaux, de documents écrits (Centre de recherche des médias, revue *Le 30* et journal *Le monde diplomatique*) et, surtout, de vidéos (Berlusconi afin d'illustrer la concentration des médias, par exemple). Cette documentation doit être récente et vulgarisée « parce que des idéologies comme Habermas et tout ça, c'est des vieilles idéologies, et ça fait pas autant sens pour eux ». Puis, après avoir été exposé à différents points de vue, « on essaie de faire un brassage, pis, de voir avec eux : qu'est-ce qui t'as touché ? Qu'est-ce qui t'a intéressé ? Qu'est-ce que t'as aimé ? Avec quoi t'es d'accord ? Avec quoi t'es en désaccord ? Revenir avec les étudiants discuter ».

Sujet F

L'enseignant impose une œuvre que l'étudiant doit être capable d'analyser, de fournir une bibliographie commentée, de contextualiser l'œuvre dans son époque, pour ensuite proposer un projet de création d'une œuvre nouvelle afin de démontrer sa compréhension de l'œuvre initiale. L'étudiant doit transférer les caractéristiques formelles et esthétiques dans la nouvelle œuvre, justifier son choix en précisant la pertinence. Cette démarche permet de vérifier s'il est capable d'analyser, d'observer et de critiquer.

Afin de comprendre le rôle de la publicité dans nos sociétés, en particulier dans le contexte d'une économie capitaliste, mais aussi comme transmission d'un système de valeurs, l'enseignant propose d'en observer les codes sous-jacents et de faire la distinction entre les relations publiques et le journalisme. Ainsi, les étudiants doivent produire une publicité imprimée du début jusqu'à la fin du processus en développant une stratégie de communication publicitaire (identification d'un public-cible, mini-étude de marché, sondage et choix d'un type de publicité), puis en réalisant eux-mêmes la mise en page à l'aide de logiciels tout en respectant des règles précises.

Sujet G

Enfin, le sujet G propose de monter un dossier de presse portant sur la fiscalité. L'objectif de l'exercice est de comparer la couverture médiatique du quotidien *La Presse*, d'un journal de quartier et d'un journal « alternatif » (« plus autonome et indépendant ») afin d'analyser les impôts des groupes de salariés.

4.2.2 Éléments de divergences

Souplesse et volonté d'adaptation de l'enseignant

Par leurs propos, les sujets A et B ont dressé un constat plutôt pessimiste quant à la clientèle étudiante avec pour conséquence la concentration de leur enseignement sur une approche descriptive. Les sujets C, D et E ont manifesté une nette préoccupation quant à l'adaptation

en classe du contenu et des pratiques pédagogiques selon les compétences individuelles des étudiants. Le sujet D va plus loin en estimant qu'il est important de les « toucher émotivement » par la notion d'affect alors que le sujet E insiste sur l'importance de l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant.

L'enseignant D dit miser sur différentes « méthodes » pédagogiques afin d'atteindre les différents étudiants : « chaque élève va chercher ce qu'il a envie de chercher et la façon dont il a envie de chercher ». L'utilisation de cette panoplie pédagogique serait essentielle à l'atteinte des objectifs de développement de la « réflexion » à l'égard des médias. Sa préoccupation majeure porte sur l'ajustement des approches pédagogiques à employer afin de constituer un contenu accessible par l'affect (le « sens ») en fonction de la variété des individus présents dans la classe. Il est primordial que le contenu des cours « ait du sens » pour les étudiants, que « ça vienne les toucher émotivement ». En insistant fortement lors de l'entrevue sur cette notion de « sens » ou « d'affect » auprès des étudiants, l'enseignant spécifie que « c'est par le sens que je vais pouvoir les accrocher (...). Veux, veux pas. Si ça ne leur fait pas sens, ça ne les accrochera pas ». L'enseignant cite l'exemple d'un étudiant lui racontant cette anecdote : « on a parlé l'autre jour avec mon mon'oncle, pis, mon mon'oncle y a dit aut'chose, lui, pis, chu capable, là maintenant, de lui alimenter des choses ».

L'enseignant E mise sur l'importance de l'interaction étudiants/professeur et de la création d'une dynamique favorisant l'intérêt des étudiants: « plus eux parlent, plus les autres écoutent, leurs coéquipiers aussi, donc c'est pas juste la même personne qui parle, plus ils suivent ». La pédagogie de l'enseignant est fondée sur l'information, la publicité et la musique afin de développer le jugement critique des étudiants. Il manifeste une volonté de s'adapter constamment aux étudiants malgré l'âge et l'ignorance des étudiants. Quant à lui, l'enseignant G « prend comme un défi » l'ajustement aux différents types d'étudiant en essayant de les persuader que « c'est merveilleux d'avoir ce privilège d'apprendre des choses nouvelles avec des profs qui sont vraiment passionnés de leur métier ! »

4.3 Les problématiques liées à l'enseignement

4.3.1 Éléments de consensus

Le manque de savoir et l'âge des étudiants

De tous les commentaires recueillis, les carences quant aux connaissances générales et spécifiques aux médias, la difficulté à faire des synthèses et le faible intérêt des étudiants ont été abondamment citées par les enseignants.

À savoir s'il est facile pour un enseignant du milieu collégial de développer chez les étudiants la pensée critique à l'égard des médias, le sujet F répond fermement : « Non! Je suis catégorique là-dessus ». D'abord, les étudiants ne s'intéressent pas aux téléjournaux ou à la lecture des quotidiens, pour la majorité, « ils sont vraiment réfractaires à ça », particulièrement la presse écrite. La fréquentation se limite à la lecture du *Journal de Montréal* où « lire étant presque un grand mot ». Très souvent, ce sont les cours eux-mêmes (en les « forçant à acquérir des réflexes ») qui vont initier les étudiants à la couverture médiatique de l'actualité. Il est difficile d'analyser la couverture géopolitique de l'actualité internationale si l'on a de graves lacunes géographiques. Lorsqu'il aborde le conflit israélo-palestinien, l'enseignant est obligé d'expliquer les origines de cette guerre et les différents courants religieux : « il y en a qui ne savent même pas où est le Proche-Orient ». Il croit qu'il est nécessaire de posséder une culture générale afin de connaître les enjeux sociaux couverts et de « savoir comment on en parle » dans les médias.

À l'instar du collègue F, le sujet A donne l'exemple de cette expérience récurrente en début de session : « on commence les cours en leur demandant : quelle émission de télé, quelle émission de radio, qu'est-ce qu'ils lisent (magazine, journaux, etc.) et il y en a dans une classe de 30, mettons, peut-être deux qui lisent *Le Devoir*, deux qui lisent le *Journal de Montréal*, pis les autres rien, absolument rien ». Ainsi, rappelant que « pourtant c'est des gens de sciences humaines » en dernière session qui ont à leur actif un premier cours de sociologie, en plus des cours obligatoires de psychologie, d'anthropologie, d'économie et de

sciences politiques, « on s'est rendu compte que les étudiants connaissent très très peu les médias ». Se disant « un peu déçu » et qu'il aimerait « voir des gens qui ont un peu plus d'envergure, un peu plus d'ouverture », il trouve que « c'est un peu à l'image de la clientèle que l'on a de plus en plus, il y a des gens qui manquent un peu d'intérêt pour les sciences humaines ». Ce phénomène serait représentatif de la population en général, selon lui.

Dans le même esprit, le sujet B mentionne à plusieurs reprises qu'il est « toujours déçu » du travail « limité » produit par les étudiants. En fournissant l'exemple d'un travail individuel portant sur l'analyse du sexisme dans les vidéoclips, il déplore que, malgré la remise aux étudiants d'une grille d'analyse et d'un résumé d'une étude, les travaux remis « étaient assez limités ». Il précise les difficultés rencontrées par les étudiants à « simplement » repérer les principaux titres, l'origine des dépêches, distinguer le commentaire de l'information, critique ou la page éditoriale. Il croit que l'âge des étudiants (17 à 19 ans) est un facteur défavorable au développement de la pensée critique :

Les étudiants, à leur âge, peut-être que lorsqu'on est plus âgé, mettons si on est à l'Université en fin de bacc. ou en maîtrise, on a quand même trois quatre ans d'âge de plus, et là c'est normal aussi à ce moment-là, d'être de plus en plus à faire les choses, mais au cégep, il y a tellement de choses qu'on ne sait pas.

Toutefois, le sujet A mentionne, à trois reprises lors de l'entrevue, les cas exceptionnels d'étudiants avec qui « ça marche » :

Mais il y en a toujours des gens qui sont plus habiles à faire des synthèses avec tout ce qu'ils ont ramassé dans toutes les disciplines. Ils sont capables de voir bien oui c'est ça qui est maintenant le plus populaire dans nos médias pis pourquoi, qu'est-ce que ça veut dire, qu'est-ce que ça implique. Mais ça, il y en a deux par classe.

Le sujet C abonde en ce sens en déplorant l'ignorance des étudiants particulièrement quant à la propriété des médias : « Ils connaissent plus Gilbert Rozon qu'ils vont connaître Paul Desmarais! » Considérant l'âge des étudiants et leur ignorance à l'égard de la sociologie, l'enseignant E, quant à lui, varie régulièrement ses techniques pédagogiques durant une même période afin de conserver leur intérêt : « à cet âge, puis en première session au cégep,

ils savent même pas ce que c'est, il faut varier, essayer de bouger, essayer de susciter l'intérêt de différentes façons ».

Cependant, pour un cours présenté en première session de la première année, le sujet F croit que « l'idée d'arriver à la compétence critique est illusoire et non souhaitable parce qu'ils n'ont pas les outils ». Selon lui, cette compétence critique se développera progressivement dès la deuxième session, d'abord, en étant capable d'avoir un discours commenté sur un événement culturel particulier, puis en développant des grilles d'observations selon différents paramètres.

Les contraintes de temps et du nombre d'étudiants par classe

Selon l'ensemble des sujets rencontrés, il est difficile d'enseigner et, de surcroît, développer la pensée critique à l'égard des médias avec un nombre d'heures insuffisant et un surnombre d'étudiants par classe.

Le sujet B est conscient que les activités d'apprentissage actif peuvent être réussies, mais « ça prend du temps » : « honnêtement, faut prendre beaucoup de temps dans un cours pour comparer les journaux et, surtout, il y a plein de choses qui sont pas connues! ». Il rappelle que « l'éducation, c'est très long, l'apprentissage, c'est quelque chose qui est long, les gens font des exercices avant, après, mais c'est long, c'est très long ».

C'est sûr qu'une discussion, ça prend du temps, une discussion bien contrôlée pour arriver à dégager un point de vue, c'est sûr que ça peut être intéressant : écouter les autres, une discussion, ou encore faire faire des exposés sur certaines questions, mais s'assurer que ce soit de bonne qualité, certainement que ce sont des méthodes très bonnes d'apprentissage, très bonnes. (...) Ça peut être faible. Moi, j'ai été souvent déçu de ce qui se faisait, mais c'est sûr que quand c'est bien fait, quand c'est réussi la personne qui prépare ça pour formuler quelque chose de qualité, elle doit faire sa propre synthèse.

Comme pour le sujet C (« 60 heures pour un semestre, on fait ce qu'on peut, hein? »), le sujet D manifeste une certaine perplexité quant à l'enseignement de la pensée critique si l'on considère le nombre d'étudiants par classe :

C'est pas évident. Et quand on a 30, 32, 35 élèves devant nous, c'est pas évident d'aller les chercher d'une façon ou d'une autre façon. Comprenez-nous ce que je veux dire ? On fait des exercices, mais est-ce que ça va les chercher ? Je sais pas. Je peux pas vous dire.

4.3.2 Les rapports minoritaires de problématiques

Nous avons regroupé dans cette sous-section des éléments problématiques non divergents, mais abordés que par une minorité (un, deux ou trois sujets) d'enseignants rencontrés. Nous avons préféré inclure ces éléments dans notre rapport considérant la qualité de l'argumentaire présenté.

Conciliation travail et études

Les sujets F et G ont identifié la problématique suscitée par un emploi parallèle aux études. Reconnaissant que le niveau collégial représente pour la majorité des étudiants « une période extraordinaire de l'existence : première job, premier appartement, premières amours », l'enseignant F remarque « qu'il a affaire de plus en plus à des étudiants extrêmement occupés, très centrés sur l'efficacité ». Dans ce contexte, développer un discours critique avec un étudiant qui a un temps limité et n'investissant pas à l'extérieur du cours est « extrêmement difficile ». Le sujet G croit que les étudiants « travaillent trop » (« 15 heures, 20 heures, 25 heures ») et « c'est dommage ». À son avis, le déficit dans les résultats scolaires est certain.

Méthodologie et rigueur intellectuelle

Selon le sujet F, le développement d'une compétence critique demande une rigueur et un investissement intellectuels qui dépassent celui de l'analyse (« c'est extrêmement dur »). Le sujet G affirme qu'il y a une rupture « un peu brusque » entre l'école secondaire et la première année de cégep quant aux méthodes d'étude, aux « façons de travailler en classe » et aux « règles disciplinaires » (le respect des lectures obligatoires, par exemple) : « ils se laissent aller parce qu'ils croient que c'est facile ». Pour lui, les conséquences se mesurent à

l'examen : « je vois tout de suite les gens qui ont préparé (...) l'examen, ça se voit tout de suite ».

Le système collégial québécois

Comparant les systèmes québécois et français, le sujet B mentionne que l'éducation aux médias dans les lycées français est « très codifiée », « très encadrée » alors qu'au Québec « il n'y a rien de tel », qu'il n'y a « aucun encadrement » et qu'« il y a une liberté totale ». Il croit que cette grande marge de manœuvre lui est favorable (« ça donne beaucoup de liberté », « moi, je trouve que c'est bon, c'est bon »), mais que « dans le fond, il n'y a pas d'objectifs nécessairement clairs ». Puisque chaque professeur se fixe les objectifs, il se demande : « Est-ce qu'il les atteint? ».

Bien que satisfait de l'offre québécoise de la formation continue aux enseignants pratiquant l'éducation aux médias sous la forme de participation à des colloques, à des programmes universitaires et de formation à distance, le sujet A déplore qu'il soit difficile d'appliquer ces nouvelles compétences à cause du manque d'appui et de soutien technique de la part de l'établissement. En regardant ses jeunes collègues, il se dit « qu'il va falloir qu'ils se battent très fort pour obtenir un peu plus ». En ce sens, il croit qu'il est devenu cynique et répond ceci à son employeur lors de sondages internes : « je vous demande une seule chose, ne nuisez pas à mon travail, ne venez pas saboter mon travail, je ne vous demande même pas de m'appuyer là. Je suis rendu là ! » Après avoir complété sa formation avec deux certificats, il croit qu'il pourrait être intéressant de retourner à l'université pour « un rafraîchissement sur les nouvelles théories » tout en le faisant un peu par des lectures, mais « à deux ans de la retraite, je me lance moins dans les grands projets de ce côté-là ». Cependant, il parvient difficilement à appliquer ces nouvelles compétences à cause du manque d'appui et de soutien technique de la part de l'établissement (« ça bloque ») : « il y a des gens dans la structure, dans notre cégep, qui croient pas à ces nouvelles technologies pédagogiques ». À cela, il témoigne ceci :

Ce qui fait que des fois on pourrait faire mieux, on pourrait faire davantage, mais on se décourage un peu parce qu'on n'a pas d'appui. Et même des fois, moi je rage, parce que je dis qu'il y en a qui viennent saboter mon travail. Tu sais quand moi je développe du matériel pis je le mets sur le réseau du collège et que le réseau est en panne quand j'en ai besoin parce qu'ils ont décidé eux que cette journée-là ils ont décidé de faire une mise à niveau pis ils t'ont pas averti.

Pour lui, la majorité des étudiants inscrits à ses cours le sont « par dépit » puisque son établissement « remplit au troisième tour » à cause du critère de sélection de la note moyenne de l'élève au secondaire (la cote SRAM):

Nous, au Collège, on a des gens qui sont en sciences humaines un peu par dépit. Alors, il y en a un certain nombre, ils veulent pas faire ça, ils veulent pas faire ça, ils veulent pas faire ça, ils se retrouvent en sciences humaines. Et il y en a qui... Par dépit, donc. Ils ont pas un grand intérêt pour les sciences humaines. Alors avec ces gens-là, des fois, ils choisissent..., on sait pas trop ce qu'ils vont faire à l'université, on sait qu'ils vont abandonner assez rapidement, ils y en a qui vont se retrouver à faire ce qu'ils font actuellement à travailler comme gérant ou assistant-gérant, t'sais ils feront pas grand-chose à l'Université. Ils y en a qui s'en vont en enseignement au niveau élémentaire, secondaire. Pis, ils ont pas une perspective très très large de ce qui se passe, t'sais, ils vont faire leur petit travail dans ce milieu-là. (...) Est-ce que je pourrais aller plus loin si j'avais plus de temps si on les voyait une deuxième fois dans un cours semblable? Possiblement, alors, moi je me dis si jamais à l'université, ça dépend de ce qu'ils vont choisir, si il y a des cours qui traitent un peu de ces thèmes-là, ces aspects-là, ça se pourra que ça aille un petit peu plus loin. Mais avec ceux-là, je ne sais pas si c'est à l'image de notre clientèle, je dirais que ça tient un peu à ça aussi, t'sais, des gens qui ont pas une vision très très large de ce qui les attend. C'est leur petit travail, leur petite job.

L'enseignant D affirme que le système éducationnel québécois n'est pas adéquat pour tous les étudiants :

Une personne qui va être une excellente élève ou un excellent élève, qui va être à son affaire, qui va faire ses devoirs comme il faut, il ne sera pas bien dans ce profil-là parce qu'on bouge trop. (...) On répond pas aux besoins d'un excellent élève comme le réseau le veut, comme le système le veut, entre guillemets. Ce que j'entends par un excellent élève, c'est un élève qui est à son affaire pis qui fait bien ses choses. C'est difficile de dire. C'est pour ça que je vous dis, chaque élève va chercher chez le professeur, c'est pas le professeur, c'est sûr que le professeur donne ce qu'il a à donner, mais l'élève, c'est lui aussi, il a son travail d'élève à faire et à aller chercher ce qu'il l'intéresse chez le prof.

Contrer le fatalisme

Dans sa pratique, l'enseignant F affirme devoir contrer la conviction de l'étudiant de ne pas pouvoir agir sur les choses. Il ajoute que ce sentiment d'impuissance est légitime et qu'il s'agit d'un phénomène lié à l'information : « plus on est informé, plus on est capable de poser un regard critique, plus on se sent impuissant ». C'est ainsi qu'en découvrant avec stupéfaction l'ampleur de la réalité, tel un génocide, certains étudiants s'exclament : « qu'est-ce que tu veux qu'on fasse? » À ce titre, le défi de l'enseignant est de renverser le raisonnement fataliste en considérant la contribution du raisonnement critique à la notion de citoyenneté, «à la base même de la volonté de l'information ».

Les propos recueillis nous ont démontré de grandes divergences quant à la perception du concept de la pensée critique à l'égard des médias et de son enseignement. Toutefois, un solide consensus se dégage au sujet de la pertinence des activités d'apprentissage actif ainsi que de l'équilibre entre cette approche et l'approche magistrale. Plusieurs facteurs, notamment le manque de savoir des étudiants, les contraintes de temps et le surnombre d'individus en classe, indiquent que le développement de la pensée critique à l'égard des médias semble être plus près du défi que de la réalité.

Dans ce chapitre déployant les observations empiriques de notre étude exploratoire, nous avons cerné des indices nous permettant d'orienter nos déductions relatives à nos hypothèses de recherche. Dans la prochaine et dernière étape, nous analyserons ces résultats en créant des rapprochements avec notre cadre théorique.

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS

À la lumière des résultats de notre enquête exploratoire, nous tenterons, dans ce dernier chapitre, d'interpréter les résultats émanant des sept enseignants en faisant des liens avec notre cadre théorique. L'analyse des résultats est répartie selon les trois thèmes de notre étude : les objectifs poursuivis, les pratiques pédagogiques et les problématiques liées à l'enseignement de l'éducation aux médias. Enfin, dans la dernière section, nous confrontons notre hypothèse principale et notre hypothèse secondaire à la synthèse des opinions des sept enseignants.

5.1 Objectifs poursuivis

5.1.1 Objectifs poursuivis : consensus

Comme nous l'avons vu à la section 4.1.1 portant sur les éléments de consensus, l'observation récurrente de la part des enseignants interrogés quant au manque de connaissances des étudiants du milieu collégial relativement au rôle et au fonctionnement des médias au sein de la société justifierait l'approche descriptive des médias comme le rapportaient le sujet A (« à l'usage, on s'est rendu compte qu'ils savent très peu ») et le sujet B (« il y a tellement de choses inconnues, le b.a. ba n'est pas là, c'est pour ça que le cours, c'est très descriptif »). L'acquisition de connaissances générales relativement aux

caractéristiques, au fonctionnement et à la propriété des médias comprend des notions essentielles tels l'histoire, les intérêts économiques en jeu ainsi que l'étude comparative des différents types, contenus et public des médias. Ces objectifs pédagogiques des enseignants de notre étude ont été confirmés par la compilation des données de la section 4 du questionnaire portant sur leur intérêt quant aux sept champs d'investigation de la pensée critique à l'égard des médias (sect. 4.1.1). Les quatre principaux champs d'investigation suscitant le plus d'intérêt de la part des enseignants sont l'étude des producteurs et des publics ainsi que des types de représentation de la réalité et de messages proposés par les médias.

Cette approche descriptive employée par les sujets de notre étude rejoint les deux modèles qui ont alimenté la « convergence théorique » (sect. 2.5.4) inspirant les programmes actuels d'éducation critique aux médias. Le premier modèle, élaboré par le British Film Institute et proche de Masterman, comporte six éléments fondamentaux (*key aspects*) d'investigation lors de l'étude des produits médiatiques représentés par autant de questions : qui communique les messages et pourquoi ? De quel genre de textes médiatiques s'agit-il ? Comment les messages sont-ils produits ? Quel sens les messages véhiculent-ils ? À qui le message s'adresse-t-il ? Comment le sujet est-il représenté ? Le second modèle, proposé par le Scottish Film Council, privilégie deux approches parallèles axées autant sur l'analyse et la pratique (production) par l'étudiant de messages médiatiques. L'analyse des textes (ou « produit médiatique »), des publics et des aspects de la production s'effectue en considérant les contextes historique, politique, culturel et économique. Rappelons que Piette (2006) a fait la synthèse (sect. 2.5.5) de cette « convergence théorique » en la présentant sous la forme de sept champs d'investigation¹⁰⁹ liés à l'acquisition de connaissances sur les médias : producteurs, langages, représentations, types de messages, publics, technologies employées et esthétique. À chacun des sept champs d'investigation correspond une question-clé du « qui produit les messages et pourquoi ? » pour le champ attribué à l'étude des producteurs, par exemple. Ces stratégies pédagogiques, également proposées par le Réseau Éducation-

¹⁰⁹ Jacques Piette, 2006, La démarche d'enseignement en éducation aux médias, p. 4-5.

Médias¹¹⁰, doivent servir de base à l'acquisition des habiletés cognitives et au développement des habiletés métacognitives. Le développement de ces habiletés demeure intrinsèquement lié au déploiement de la pensée critique des étudiants à l'égard des médias.

Cette approche pédagogique descriptive s'inscrit donc dans le paradigme dominant en éducation aux médias essentiellement axée sur l'acquisition des connaissances sur le fonctionnement des médias (*knowledge-oriented approach*)¹¹¹. Nous avons vu que l'acquisition de « connaissances spécifiques sur l'organisation, le fonctionnement et la nature des productions médiatiques ¹¹²» (Piette, 2006) ne conduit pas nécessairement au développement des habiletés de pensée critique à l'égard des médias (sect. 2.5.2). Piette (1996)¹¹³ affirme que l'acquisition de connaissances sur les médias agirait seulement comme un « discours sur les médias » précisant que cet objectif, relevant de la « pensée magique », « ne conduirait pas naturellement au développement de la pensée critique ». Cette observation trouve écho au Réseau Éducation-Médias dans son avertissement adressé aux enseignants quant aux limites d'une approche pédagogique fondée sur l'acquisition de connaissances et l'exposition magistrale de concepts et de théories : « (...) les pratiques d'enseignement ne doivent cependant pas se limiter à livrer un contenu théorique aux élèves, mais miser sur des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui mettent en branle des habiletés de pensée (...) » (sect.1.3).

Ainsi, Masterman, Piette, Tyner, Alvarado, entre autres, considèrent l'approche descriptive comme étant a-critique. De son côté, la chercheuse France Aubin avait constaté l'existence de cette perspective a-critique auprès des acteurs de l'éducation aux médias des milieux associatif, communautaire et scolaire québécois. Au terme de notre enquête, cette perspective a-critique a été confirmée par les propos émanant des entrevues des enseignants de niveau collégial de notre étude démontrant une volonté de développer une méfiance

¹¹⁰ http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/outils_de_reflexion/pensee_critique.cfm

¹¹¹ A. L. Costa, 1989, cité par Jacques Piette, 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*, p. 76.

¹¹² Jacques Piette, 2006, *La démarche d'enseignement en éducation aux médias*, p. 2.

¹¹³ Jacques Piette, 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*, p. 61-69.

(« semer le doute ») dans l'esprit de leurs étudiants à l'égard des médias plutôt que le développement d'une véritable pensée critique à l'égard des médias comportant . Une telle fonction critique suppose, rappelons-le, l'acquisition d'habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives à l'égard des médias. Or, pour tous les participants de notre étude, leurs objectifs nous ont semblé plutôt modestes et limités. Pour le sujet A, il faut essayer « d'aller un petit peu plus loin », « juste de les sensibiliser », « juste semer le doute, juste semer une espèce d'interrogation ». Alors que le sujet D se voit comme une « porte d'entrée pour permettre aux étudiants d'approfondir leur réflexion », le sujet G veut amener ses étudiants à aller « au-delà des apparences, au-delà de la façade » présentée par les médias. Quant à lui, le sujet C a atteint son objectif lorsque ses étudiants lui mentionnent qu'ils ne regardent plus les médias comme avant. Pour tous les sujets rencontrés, l'enseignement de la pensée critique demeure un projet ambitieux, voire utopique. Justifiant l'approche descriptive dans ses cours, le sujet A croit qu'il est « très difficile de s'interroger, pis de critiquer si on sait pas de quoi on parle ». Pour le sujet E, il importe de définir au préalable les médias de masse avant de développer le jugement critique des étudiants. De plus, à aucun moment, lors des entrevues, les enseignants de notre étude n'ont mentionné explicitement ou implicitement un ou des concepts liés aux stratégies pédagogiques de l'enseignement de la pensée critique à l'égard des médias, selon Piette ou formulées différemment par le Réseau Éducation-Médias (sect. 2.5.5), soit: l'exercice des habiletés cognitives (*teaching for thinking*), l'enseignement direct des habiletés cognitives (*teaching of thinking*), le développement des habiletés métacognitives (*teaching about thinking*) et le transfert de ces habiletés (*teaching for transfer*) .

Nous croyons que les enseignants de notre étude confondent l'approche descriptive, transformant l'étudiant en spécialiste des médias, avec l'enseignement de la pensée critique. L'acquisition des connaissances sur le rôle et le fonctionnement des médias doit demeurer secondaire et « au service du développement des habiletés de réflexion critique et créatrice de l'élève¹¹⁴ » (Piette, 2006) à l'égard des médias. En limitant leur enseignement à l'acquisition de connaissances sur les médias, la démarche des enseignants, malgré les résultats de la

¹¹⁴ Jacques Piette, 2006, La démarche d'enseignement en éducation aux médias, p. 2.

section 2 du questionnaire (sect. 4.1.2), ne répond pas aux objectifs de développement de la pensée critique à l'égard des médias selon les auteurs de notre cadre théorique et notre définition de l'éducation aux médias reposant sur la centralité du concept de la pensée critique.

Notre observation auprès des enseignants de niveau collégial de notre étude rejoint le constat de Piette (1996) quant à l'échec du paradigme axé sur l'acquisition des connaissances (sect. 1.3) au sein des programmes d'éducation aux médias de niveaux primaire et secondaire. Le chercheur avait observé l'absence ou la pauvreté des processus liés à l'acquisition des habiletés cognitives et au développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique à l'égard des médias.

5.1.2 Objectifs poursuivis : divergences

Parmi les enseignants ayant participé à notre étude, certains, plutôt sceptiques, ont affirmé chercher « un peu » à développer la pensée critique à l'égard des médias en se bornant strictement à une approche descriptive (sujets A et B), d'autres, plus optimistes, croient à l'émergence d'un tel esprit critique chez leurs étudiants. La définition de ces habiletés critiques, naissant de l'acquisition de connaissances sur les médias par l'approche descriptive, est variable d'un enseignant à l'autre. Le développement de la pensée critique n'est possible qu'« avec peu d'élèves » (10% à 20%), selon le sujet A. Le sujet B affirme que cette pensée critique devrait émerger d'elle-même tout en évitant de l'évaluer parce que cela est « difficile ». À l'opposé, l'approche de la « compétence critique » du sujet F ne cherche pas à vérifier ce que l'étudiant a retenu à titre de connaissances sur les médias, mais ce qu'il a développé comme compétence critique et capacité à le démontrer. Les sujets C, E, F et G croient, à des degrés divers, au développement de l'autonomie critique. Assimilant sa démarche à l'enseignement de la pensée critique, le sujet D veut « susciter et approfondir la réflexion » des étudiants à l'égard des médias. Enfin, pour les sujets C et G la pensée critique est associée au marxisme.

La pluralité des perspectives de développement de la pensée critique à l'égard des médias constatée dans les entrevues, dont la confusion est mise en contraste par le questionnaire (sect. 4.1.2), renvoie au phénomène de la polysémie du concept de pensée critique observé par Piette (sect. 2.5). L'absence d'unanimité au sein des enseignants de notre étude quant à une définition opérationnelle de l'enseignement de la pensée critique (lorsqu'il en est mention) réfère à l'existence d'un « faux consensus en matière d'éducation aux médias » dans le système éducationnel québécois. Le chercheur (Piette, 2006) croit que l'« on affirme, du même coup, que bon nombre d'enseignantes et d'enseignants sont déjà activement engagés avec leurs élèves, de manière régulière dans une véritable démarche d'éducation aux médias, ce qui n'est pourtant pas le cas.¹¹⁵ » L'ambiguïté relevée par notre étude quant à l'approche descriptive (connaissances sur le rôle et le fonctionnement des médias) et l'enseignement de la pensée critique démontre bien ce faux consensus. Ce phénomène avait été rapporté lors du colloque de Toulouse (1990) faisant état d'une confusion entre la théorie et la pratique chez les praticiens de l'éducation aux médias (Bazalgette, Bevort, et Savino, 1992)¹¹⁶.

L'orientation idéologique de l'éducation aux médias

Tous les enseignants rencontrés abordent les notions de propriété et de concentrations des médias dans le contexte de l'économie capitaliste. Toutefois, l'approche marxiste caractérise les sujets C et G. Les deux enseignants ont manifesté une grande préoccupation au sujet de la contribution des médias à l'économie capitaliste (le « néo-libéralisme ») par la propagande et même l'aliénation du public. Pour le sujet C, l'étude critique des médias (un « reflet erroné de la culture ») doit se concentrer sur les propriétaires des médias (les « valets du néolibéralisme »), ainsi que sur les définitions de culture, d'idéologie, du néolibéralisme et présenter « la théorie inverse » (le marxisme). Dénonçant la « structure idéologique » permettant la domination d'un « petit groupe d'individu », propriétaires des médias, sur l'ensemble de la société, le sujet G craint la manipulation de l'opinion publique.

¹¹⁵ Jacques Piette, 2006, *La démarche d'enseignement en éducation aux médias*, p. 2.

¹¹⁶ Cités par France Aubin, 1998, *La représentation du public en éducation aux médias*, p. 15.

À l’opposé, craignant le glissement de l’enseignement de la pensée critique vers « une sorte de catéchisme, de credo » et constatant que « ça s’est beaucoup fait », le sujet B se méfie de l’orientation idéologique du développement de l’esprit critique. Il a été le seul enseignant de notre étude à dénoncer ce phénomène. Ainsi, Aubin avait remarqué que lorsque l’acquisition des habiletés cognitives existe au sein d’un programme d’éducation aux médias, ce processus d’acquisition est subsumé dans un discours socio-politique sur les médias et ce dernier étant assujéti à une orientation idéologique précise. Cette tendance lourde, attribuant au discours socio-politique sur les médias de prétendus objectifs cognitifs et métacognitifs, laisse croire que la pensée critique à l’égard des médias opère d’elle-même puisqu’il s’agit d’un discours « critique » sur les médias. Cette conclusion de Aubin se rattache à celle de Piette où le processus d’acquisition de connaissances sur les médias agirait seulement comme un autre « discours sur les médias » relevant de la « pensée magique » et « ne conduirait pas naturellement au développement de la pensée critique ».

Par ailleurs, le témoignage du parcours professionnel du sujet C (sect. 4.1.2.1) nous a fourni des indices quant au développement de l’enseignement collégial de l’éducation aux médias au Québec depuis la naissance des cégeps. Précisant que « les médias, on n’enseignait pas ça », pour cet enseignant, l’éducation aux médias dans le milieu collégial des années 1970 se limitait à l’exposé de notions de culture et d’idéologie non spécifiques aux médias. Déplorant la prédominance du fonctionnalisme américain et l’absence de théorie critique sur les médias (malgré l’existence de l’École de Francfort), le sujet réoriente son approche, après des études complémentaires, en intégrant la posture d’Althusser sur le rôle des médias et des systèmes éducatifs (le concept de « conscience erronée »). Ce renversement en classe du fonctionnalisme à la faveur de l’approche marxiste n’est pas exclusif à cet enseignant. Le témoignage du sujet G allait aussi en ce sens. Cette époque (1970 à 1985) marque la troisième période de l’évolution de l’éducation aux médias de Masterman et la phase d’expérimentation de Piette où des approches « parfois contradictoires » se confrontent. Notre enquête illustre une persistance partielle de cette phase chez ces deux enseignants. De plus, les témoignages des sujets C et G nous rappellent la perspective des effets directs de la période vaccinatoire des années 1930 à 1960 (sect. 2.5.1) stipulant que les jeunes publics sont vulnérables devant la manipulation des médias et inaptes à développer un regard autonome à

l'égard de ceux-ci, à la différence des perspectives des « usages et gratifications » ou des « études culturelles ».

Si certains enseignants emploient l'approche marxiste dans leurs cours, leur conférant ainsi une orientation idéologique, d'autres, ayant la même expérience de l'enseignement, ont intégré, à des degrés divers, il est vrai, la phase de consolidation de Piette active depuis les années 1980. Ce nouveau paradigme, intégrant l'ensemble des médias et l'étude du public comme producteur actif et constant de sens, s'intéresse aussi aux notions de contrôle et de propriété des médias, mais en tenant compte de la complexité de la dynamique des acteurs de l'espace public. Cette phase de consolidation des théories est résumée par le principe de non-transparence des médias de Masterman, où, loin d'être le simple reflet de la réalité, les médias, par un processus de sélection, d'agencement et de diffusion, participent à la construction (le principe de « re-présentation ») de la réalité.

5.2 Pratiques pédagogiques

5.2.1 Pratiques pédagogiques : consensus

Rappelons que Piette (1996) et Masterman (1984)¹¹⁷ estiment que l'éducation aux médias n'est efficace que si elle s'accompagne d'une stratégie pédagogique axée sur des activités d'apprentissage actif, où l'élève devient acteur de sa propre éducation, sans exclure l'approche magistrale. Cette assertion est aussi reprise par le Réseau Éducation-Médias. Afin de rencontrer les objectifs d'acquisition des habiletés cognitives et de développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique, il est impératif de redéfinir l'approche pédagogique : « la relation traditionnelle entre l'enseignant qui dispense le savoir et l'élève qui le reçoit doit être repensée selon une approche où les enseignants et les élèves sont des « coinvestigateurs ». Cette pédagogie se déroule dans un contexte de « participation négociée » fondée sur la co-investigation où les étudiants et l'enseignant ont un rôle interactif (« compagnonnage »). Cela inclut des exercices pratiques, dont l'analyse de contenu de

¹¹⁷ Len Masterman, Unesco, 1984, *L'éducation aux médias* p. 144-161.

médias, de simulations et d'analyses de groupe. Aucun des auteurs de notre cadre théorique n'a toutefois précisé la proportion du temps où l'étudiant doit se consacrer à ces activités d'apprentissage actif. Considérant leur pertinence dans le développement de la pensée critique, il est raisonnable de supposer que la proportion idéale avoisine la formule 50%/50% (moitié approche magistrale et moitié activités d'apprentissage actif).

À l'instar des chercheurs, la très grande majorité des sujets de notre étude (sect. 4.2.1.1) sont favorables aux activités d'apprentissage actif, ne doutent pas de leur efficacité et les intègrent à leurs pratiques pédagogiques dans une proportion (61% d'approche magistrale et 39% d'activités d'apprentissage actif) assez près de l'idéal théorique (50%/50%). Les enseignants ont recours, en classe, à la formule regroupant, dans l'ordre, exposé magistral de contenu théorique, présentation de documents audio-visuels, puis activités d'apprentissage actif. Seul, le sujet B exclut les activités d'apprentissage actif de sa stratégie pédagogique.

Ces activités d'apprentissage actif (sect. 4.2.1.2) sont constituées surtout d'échanges en groupe et de l'application du contenu théorique acquis lors de la partie magistrale par l'analyse de contenu de différents médias (journaux, télévision ou radio, pour la plupart). Cette analyse de contenu permet surtout de connaître le traitement des thèmes repérés et de comparer l'écrit et le visuel. Dans cette perspective, Gonnet, suggérant le recours à l'ouvrage de Bardin : *L'analyse de contenu*, croit à la pertinence de l'analyse de contenu afin de détecter les idéologies implicites par le relevé descriptif dénotatif du message médiatique. Aussi, le chercheur propose d'utiliser l'actualité lors de ces analyses afin de constituer « une éducation au politique à travers les médias », (une « éducation à l'actualité »). Notre étude a démontré que la presque totalité des activités d'apprentissage actif se servait de corpus tirés de l'actualité.

Cependant, les exercices de simulation ou de production médiatique sont exceptionnels. Outre la démonstration des capacités de l'étudiant à l'analyse, l'observation et la critique, la pédagogie du sujet F va plus loin que ses collègues en insistant sur le transfert des habiletés acquises vers la création d'une production médiatique (une publicité, par exemple). Il est le seul enseignant rencontré à manifester une préoccupation pour la notion de

transfert des habiletés. Cette notion est fondamentale dans le développement des habiletés métacognitives.

Par ailleurs, nous avons remarqué une forte propension auprès des enseignants à utiliser en classe des documentaires et reportages audio-visuels (vidéos) afin d'illustrer un phénomène précis (concentration des médias, propagande, ...). L'utilisation de documentaires a soulevé des inquiétudes au colloque de Moirans (2002), portant sur la pédagogie active, l'évaluation et l'esprit critique : « (...) comme s'il suffisait de montrer un reportage pour qu'ensuite suite les élèves aient un esprit critique sur l'ensemble des autres reportages qu'ils verront. » L'espoir que les étudiants développent automatiquement une pensée critique en visionnant de tels documentaires s'inscrit dans la mise en garde de Piette sur cette pratique. Bien que le contenu soit pertinent, il faut préciser qu'une telle utilisation en classe de documentaires et reportages audio-visuels, ne constitue pas, en soi, de l'éducation critique aux médias, mais plutôt une utilisation auxiliaire des médias à des fins éducationnelles (*technology education*) telle qu'identifiée par Buckingham, Bevort et Piette.

5.2.2 Pratiques pédagogiques : divergences

Souplesse et volonté d'adaptation de l'enseignant

Comme nous l'avons vu précédemment (sect. 2.4.3), l'atteinte des objectifs d'acquisition des habiletés cognitives et de développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique est indissociable d'une pédagogie mixte comprenant des activités d'apprentissage actif où l'étudiant est acteur de sa propre éducation. Nous croyons que cette pédagogie de co-investigation impliquant les étudiants et l'enseignant dans un contexte de « participation négociée » évoque, entre autres, une forme d'adaptabilité de la part de l'enseignant. Or, notre étude a mis en relief une volonté variable d'adapter l'enseignement selon les individus. Lors de l'énonciation de leurs objectifs respectifs, l'interprétation que l'on peut prêter aux paroles et au ton employé par les sujets A et B ressemble à celle de la résignation. Alors que le premier sujet déplore le « manque d'envergure » des étudiants, le second considère que la qualité du travail des étudiants lui semble « toujours assez limitée ».

Bien qu'étant conscient de la culture médiatique limitée de ses étudiants, le sujet F n'a aucunement affiché la résignation qui caractérise les sujets A et B. Il démontre une certaine confiance en son programme en misant sur la progression. Les sujets C, D, E et G ont clairement exprimé leur préoccupation à l'adaptation en classe du contenu et des pratiques pédagogiques selon les compétences individuelles des étudiants : « chaque élève va chercher chez le professeur (...), c'est sûr que le professeur donne ce qu'il a à donner, mais l'élève, c'est lui aussi, il a son travail d'élève à faire et à aller chercher ce qu'il l'intéresse chez le prof. » (enseignant D). Alors que ce dernier tente de toucher « émotivement » ses étudiants, le sujet E varie régulièrement ses tactiques pédagogiques afin de maintenir l'intérêt et le sujet G y voit, de son côté, un agréable « défi ». Nous croyons qu'un manque de souplesse dans l'adaptabilité de la pédagogie peut constituer un facteur susceptible de compromettre le développement de la pensée critique.

5.3 Problématiques

5.3.1 Problématiques : consensus

Le bilan des enseignants de notre étude quant aux connaissances générales et spécifiques aux médias, à la capacité de synthèse et à l'intérêt des étudiants est sévère. Les enseignants se plaignent du manque « d'envergure » de leurs étudiants, de leur ignorance des propriétaires des médias, se disent « toujours déçus » du travail « limité ». Presque toujours, ce sont les cours eux-mêmes qui vont initier les étudiants, naturellement « réfractaires », à la couverture de l'actualité. Ce constat, pessimiste pour certains, justifie l'approche descriptive adoptée par tous et traduit l'objectif limité de « semer le doute » à l'égard des médias.

Dans ce contexte, la perspective d'acquérir des habiletés cognitives et de développer des habiletés métacognitives liées à la pensée critique s'atténue. Toutefois, le sujet F exprime qu'il est « illusoire et non souhaitable » de développer la pensée critique (« compétence critique ») lors de la première session au niveau collégial parce qu'ils ne possèdent pas les « outils ». Il croit que celle-ci peut se développer progressivement, passant progressivement

du discours commenté sur un événement culturel particulier à l'analyse selon des grilles d'observations comportant différents paramètres.

Pour l'ensemble des enseignants rencontrés, il est difficile d'enseigner et, par conséquent, de développer la pensée critique à l'égard des médias avec un nombre d'heures insuffisant et un surnombre d'étudiants par classe. Bien qu'aucun des sujets de notre étude ne conteste la pertinence des activités d'apprentissage actif, il faut reconnaître que la réalisation de ces activités demande du temps en classe (pour le sujet B, « ça prend du temps »). Ce cadre temporel restreint est susceptible d'altérer la qualité de l'enseignement (« 60 heures pour un semestre, on fait ce qu'on peut, hein? », selon le sujet C). Puis, le nombre d'étudiants par classe est aussi un facteur de cette qualité. La volonté d'adaptabilité du sujet D est mise à l'épreuve « quand on a 30, 32, 35 élèves devant nous, c'est pas évident d'aller les chercher d'une façon ou d'une autre façon ».

La tenue du colloque à Moirans, en 2002, portant sur la pédagogie active, l'évaluation et l'esprit critique et auquel participaient des enseignants de la classe de terminale (même groupe d'âge que les cégépiens) a permis de cerner deux éléments problématiques majeurs (sect. 2.5.6) rendant incertain l'objectif d'acquisition d'habiletés cognitives et de développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique. Le premier, l'échange de point de vue et l'analyse en groupe (deux activités d'apprentissage actif typiques) exigent du temps en classe. Une approche « difficilement compatible avec l'ambition des programmes. » Le second élément problématique fait référence à l'acquisition préalable d'un « bagage intellectuel » composé de mots, concepts et théories « souvent ardu » indispensables aux activités d'apprentissage actif. De plus, les enseignants français s'interrogeaient à savoir si les élèves peuvent découvrir par eux-mêmes cette compétence intellectuelle. Rappelons la conclusion de ce colloque : « l'élève ne peut apprendre la démarche critique qu'en la mettant lui-même en pratique. Les différences tiennent à la fréquence et à l'amplitude de cet exercice. » Les deux problématiques majeures identifiées à ce colloque, soit le « bagage intellectuel » des étudiants et la contrainte de temps, rejoignent celles des enseignants de notre étude.

5.3.2 Problématiques : rapports minoritaires

Partageant l'opinion de ses collègues quant à la capacité limitée des étudiants à la synthèse, le sujet F remarque que le développement d'une pensée critique demande une rigueur et un investissement intellectuels qui dépassent celui de la simple analyse. Il fournit une explication en déplorant la rupture « un peu brusque » entre l'école secondaire et la première année au niveau collégial quant à la méthodologie.

Deux enseignants ont déploré directement les lacunes du système éducationnel québécois. Hormis son cynisme avoué à l'égard de la structure de son établissement (« je vous demande une seule chose, ne nuisez pas à mon travail, ne venez pas saboter mon travail, je ne vous demande même pas de m'appuyer là. Je suis rendu là ! »), le sujet A observe des effets de système négatifs. Son établissement « remplissant au troisième tour » à cause du critère de sélection de la note moyenne de l'élève au secondaire (la cote SRAM), il remarque : « nous, au Collège, on a des gens qui sont en sciences humaines un peu par dépit. Alors, il y en a un certain nombre, ils veulent pas faire ça (...), ils se retrouvent en sciences humaines ». Abondant en ce sens, le sujet D affirme que l'«on répond pas aux besoins d'un excellent élève comme le réseau le veut, comme le système le veut ».

Tous les auteurs de notre cadre théorique évoquent indubitablement le rôle de l'éducation critique aux médias et de la citoyenneté au sein d'une société démocratique. Le sujet F a été le seul enseignant rencontré lors de notre étude à faire référence à la notion de citoyenneté précisant que l'un des plus grands défis de sa profession est de contrer le sentiment d'impuissance associé au fatalisme éprouvé par les étudiants devant l'ampleur de l'information véhiculée par les médias.

5.4 Nos hypothèses et l'étude exploratoire

Notre objectif était de connaître de façon empirique les approches pédagogiques utilisées, les problématiques de l'enseignement de la pensée critique, l'origine de ces problématiques et de fournir des pistes de réflexions et de solutions le cas échéant. Premièrement, en explorant la pratique de plusieurs enseignants de l'éducation aux médias au niveau collégial, nous cherchions à connaître les stratégies pédagogiques utilisées et savoir si celles-ci favorisent le développement d'une pensée critique et autonome à l'égard des médias, telle que définie par Piette. Deuxièmement, nous voulions savoir si les cours d'éducation aux médias de niveau collégial comportent des activités d'apprentissage actif.

Nous formulons l'hypothèse principale que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial ne favorisent pas l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique. Nous formulons l'hypothèse secondaire que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial ne comportent pas d'activités d'apprentissage actif.

L'hypothèse principale voulant que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial ne favorisent pas l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique a été validée. L'approche descriptive employée par tous les enseignants de notre étude et la simple volonté de développer une méfiance à l'égard des médias sont des attitudes considérées a-critiques, en plus d'observer une polysémie du terme « critique ». Par conséquent, nous constatons que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial ne favorisent pas de façon significative l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives.

L'hypothèse secondaire voulant que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial ne comportent pas d'activités d'apprentissage actif a été invalidée. Six sujets sur sept (les sujets A, C, D, E, F et G) ont affirmé, lors des entrevues et par le questionnaire, intégrer des activités d'apprentissage actif de façon significative (39% du temps en classe).

Seul le sujet B n'intègre pas de façon significative des activités d'apprentissage actif (5% du temps en classe).

Notre analyse des résultats démontre de grandes tendances dans la pratique de l'éducation aux médias au niveau collégial. L'approche descriptive limite la perspective critique. Cette dernière peut être subsumée dans une orientation idéologique définie comme l'ont démontré les sujets C et G avec leur approche marxiste. Avec une perspective strictement descriptive, nous concluons que l'enseignant peut être porté à croire que la pensée critique émergera d'elle-même dans l'esprit de l'étudiant avec ou sans activités d'apprentissage actif. De plus, nous avons constaté la pratique significative d'activités d'apprentissage actif en classe. Par ailleurs, notre étude a révélé de graves lacunes quant aux connaissances spécifiques aux médias et aux compétences intellectuelles des étudiants. Avec la contrainte de temps en classe, ces faits constituent autant d'obstacles majeurs rendant impossible le développement de la pensée critique.

Nous avons aussi remarqué une volonté de certains enseignants à adapter leur stratégie pédagogique en fonction des besoins individuels des étudiants. Selon les propos recueillis en entrevue, le sujet B (34 années de pratique) semble sceptique quant à la dimension critique de l'éducation aux médias au niveau collégial. À l'opposé, les sujets E (deux années de pratique) et F semblent convaincus du potentiel de l'enseignement de la pensée critique à des étudiants niveau collégial. Dans notre corpus d'enseignants, la démarche des sujets A et B nous a semblé être la plus éloignée de l'enseignement de la pensée critique alors que celle des sujets C, D, E, F et G y est le plus près sans nécessairement atteindre les objectifs d'acquisition des habiletés cognitives et de développement des habiletés métacognitives.

L'échec du paradigme dominant observé par Piette aux niveaux primaire et secondaire, fondé sur une approche pédagogique essentiellement axée sur l'acquisition des connaissances sur les médias, s'applique donc au niveau collégial québécois. Depuis les années 1980, la recherche a surtout porté sur la pertinence des programmes d'éducation aux médias, leurs contenus et les stratégies d'arrimage au sein du système éducationnel. Cette

orientation de la recherche s'est faite au détriment des pratiques d'enseignement de la pensée critique, en particulier au niveau collégial.

Plus de vingt ans plus tard, dans le cadre de notre recherche, lors des entrevues, aucun des enseignants n'a fait référence aux habiletés cognitives ou métacognitives. Il semble que l'enseignement de la pensée critique à l'égard des médias s'arrête aux sept champs d'investigation sans intégrer les quatre stratégies pédagogiques résumant l'enseignement de la pensée critique (l'exercice des habiletés cognitives, l'enseignement direct des habiletés cognitives, le développement des habiletés métacognitives et le transfert de ces habiletés). Ces concepts appartiendraient-ils plutôt à un jargon universitaire loin des réalités de l'enseignement de niveau collégial? Une chose est certaine : elle démontre la pertinence d'une vaste étude à l'échelle du système collégial québécois. On peut se demander si l'interrogation de Jacquinot (« à quoi que ça se voit que l'on développe l'esprit critique ? ») trahissait plutôt la difficulté à atteindre l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives.

CONCLUSION

Devant la problématique de la perturbation de l'espace public et de l'instrumentalisation de la communication, nous avons démontré la pertinence sociopolitique et culturelle du projet de l'éducation critique aux médias. Selon deux chercheurs majeurs spécialisés en éducation critique aux médias (Masterman et Piette), les médias nous présentent des façons d'appréhender le monde bien plus que de nous procurer de l'information sur celui-ci. Les médias ne reflètent pas la réalité, ils la représentent, la codifient et sont impliqués dans un processus de construction de celle-ci. Ce sont les principes de « non-transparence » et de « re-présentation » des médias proposés par Masterman. Ces phénomènes contribuent à l'altération de la dimension démocratique de l'espace public et, par conséquent, de notre société. Considéré à titre de citoyen participant et responsable au sein de cet espace public constituant la société démocratique, le public doit jouer un rôle actif dans le processus communicationnel dans lequel la prépondérance des médias demeure majeure.

Pour nous, le projet de l'éducation critique aux médias est indissociable de la fonction critique. Dans la foulée de Masterman, Piette a consolidé ce paradigme critique en faisant la synthèse de sept champs d'investigation et de quatre stratégies pédagogiques permettant le développement de la pensée critique à l'égard des médias (sect. 2.5.5). Essentiellement, la centralité du concept de la pensée critique à l'égard des médias repose sur l'acquisition d'habiletés cognitives et le développement d'habiletés métacognitives. Toutefois, notre recension des écrits a démontré l'existence prédominante au sein des programmes d'éducation aux médias d'une approche pédagogique a-critique essentiellement axée sur l'acquisition des connaissances (*knowledge-oriented approach*). Ainsi, Piette a constaté, par ses recherches, l'échec de ce paradigme dominant dans l'objectif d'acquisition d'habiletés

cognitives et de développement d'habiletés métacognitives liées au développement de la pensée critique à l'égard des médias.

Nos pistes de recherche, issues de notre recherche préliminaire, avaient repéré des éléments majeurs constituant de nouvelles problématiques: la prépondérance de l'existence de programmes d'éducation aux médias a-critiques (exempts de toute acquisition d'habiletés cognitives et de développement des habiletés métacognitives), l'existence d'une éducation *par* les médias à une discipline distincte, ainsi que l'absence de recherche quant à l'éducation critique aux médias au niveau collégial québécois (sect. 2.5.2). Par ailleurs, nos principaux auteurs spécialisés en éducation critique aux médias croient que le développement des habiletés cognitives et métacognitives est favorisé davantage par une pédagogie fondée sur des activités d'apprentissage actif plutôt que par l'enseignement magistral de notions et théories critiques sur les médias (sect. 2.4.3).

Constatant l'échec du paradigme dominant, fondé sur une approche pédagogique essentiellement axée sur l'acquisition des connaissances, nos principales préoccupations se sont tournées vers le niveau collégial québécois déjà pauvre en recherches portant sur l'éducation critique aux médias. Nos questions spécifiques de recherche sont nées de cette recherche préliminaire. Les cours d'éducation aux médias de niveau collégial permettent-ils l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique selon Piette ? Le développement d'une pensée critique et autonome à l'égard des médias, telle que définie par Piette (1996), passe-t-il par l'enseignement magistral de théories critiques sur les médias ou plutôt par des activités d'apprentissage actif (Masterman, 1984 ; Gonnet, 2001)? Quelles approches pédagogiques permettent d'acquérir les habiletés cognitives et de développer les habiletés métacognitives inhérentes à la pensée critique selon Piette ?

L'objectif de notre recherche était de connaître de façon empirique les approches pédagogiques utilisées, les problématiques de l'enseignement de la pensée critique, l'origine de ces problématiques et de fournir des pistes de réflexions et de solutions le cas échéant. D'abord, nous voulions connaître la pratique de plusieurs enseignants de l'éducation aux médias au niveau collégial, les stratégies pédagogiques utilisées et savoir si celles-ci

favorisent le développement d'une pensée critique et autonome à l'égard des médias, telle que définie par Piette. Puis, nous voulions savoir si les cours d'éducation aux médias de niveau collégial comportent des activités d'apprentissage actif et d'en connaître la nature le cas échéant.

Notre enquête exploratoire auprès de sept enseignants de l'éducation aux médias au niveau collégial a permis de dégager certaines tendances consensuelles et divergentes selon l'opinion de sept titulaires de cours (les sujets A, B, C, D, E, F et G) sur la pratique de l'éducation aux médias. La présentation des résultats a été structurée selon les trois principaux thèmes abordés (les objectifs poursuivis, les pratiques pédagogiques et les problématiques liées à l'enseignement de l'éducation aux médias). À cette fin, nous avons identifié au préalable des passages des entrevues individuelles semi-dirigées qui évoquent ou décrivent la pratique de l'éducation aux médias au niveau collégial. Nous avons présenté, dans le quatrième chapitre, les éléments pertinents d'information et constituant un exemple caractéristique du vécu lié au phénomène étudié. Des commentaires supplémentaires et quelques informations ont été obtenus à partir du questionnaire rempli par les enseignants après l'entrevue.

L'approche descriptive, fondée sur l'acquisition de connaissances générales quant au fonctionnement et à la propriété des médias, a fait l'objet d'un large consensus chez l'ensemble des sujets de l'étude. Cette approche aborde généralement huit principaux thèmes : mise en contexte historique, différents types et contenus des médias (presse écrite, magazines, radio et télévision), comparaison des médias québécois, canadiens et étrangers, public-cible, propriété et concentration des médias, intérêts économiques des médias, études sociologiques portant sur les médias et « nouvelles technologies » (Internet et multimédia). Par conséquent, les sujets espèrent développer une méfiance (« semer le doute ») dans l'esprit de leurs étudiants à l'égard des médias. Cependant, nous avons remarqué qu'il ne s'agit pas d'acquisition d'habiletés cognitives et de développement des habiletés métacognitives proprement dites. On peut, toutefois, supposer que le développement d'une méfiance ou d'un « doute » constitue l'amorce du développement d'une pensée critique à l'égard des médias. Par exemple, pour le sujet A, il s'agit de « les éveiller un petit peu » et de « les sensibiliser ». De son côté, le sujet C était satisfait lorsque ses étudiants lui disaient en fin de parcours : « je

ne regarde plus les médias comme avant ». Cette approche descriptive rejoint le paradigme dominant en éducation aux médias essentiellement axée sur l'acquisition des connaissances sur le fonctionnement des médias (*knowledge-oriented approach*). Elle ne conduit pas nécessairement au développement des habiletés de pensée critique à l'égard des médias puisqu'elle limite l'enseignement à l'acquisition de connaissances sur les médias. Cette approche ne répond pas au développement de la pensée critique à l'égard des médias selon les auteurs de notre cadre théorique et notre définition de l'éducation aux médias reposant sur la centralité du concept de la pensée critique.

La pluralité des perspectives de développement de la pensée critique à l'égard des médias a représenté un élément divergent pour l'ensemble des sujets. Bien que la volonté de « semer le doute » à l'égard des médias ait fait l'unanimité, nous avons observé chez les sujets de notre étude une polysémie du terme « critique ». Parfois, on allait jusqu'à le confondre avec l'approche marxiste (sujet C et sujet G ; ce dernier dans une moindre mesure). Cette ambiguïté quant à l'approche descriptive (connaissances sur le rôle et le fonctionnement des médias) et l'enseignement de la pensée critique démontre bien ce faux consensus déjà identifié par Piette et rejoignant les conclusions du colloque de Toulouse (1990) faisant état d'une confusion entre la théorie et la pratique chez les praticiens de l'éducation aux médias.

En matière de pratiques pédagogiques, une formule consensuelle demeure. Après avoir fourni les outils d'analyse (données, notions et théories) en première partie de la période de leurs cours, les enseignants cèdent l'approche magistrale aux activités d'apprentissage actif en deuxième partie. Aussi, la proportion 2-1 du temps de cours (2/3 approche magistrale et 1/3 activités d'apprentissage actif) est largement représentative des sujets rencontrés, hormis le sujet B. Alors que l'approche magistrale présente des données factuelles, des concepts et des théories souvent illustrées à l'aide de documents multimédia et vidéo, les activités d'apprentissage actif sont constituées d'échanges en groupe et d'application du contenu théorique acquis lors de la partie magistrale par l'analyse de contenu de différents médias (journaux, télévision ou radio). Les sujets croient que le développement d'une méfiance (« semer le doute ») ou d'une pensée critique à l'égard des médias n'est possible qu'avec une

part presque égale de l'approche magistrale et des activités d'apprentissage actif. Ces observations correspondent à celles des auteurs de notre cadre théorique.

Aussi, la souplesse et la volonté d'adaptation de l'enseignant auprès de ses étudiants divergent d'un sujet à l'autre. Pessimistes, les sujets A et B se limitent à une approche descriptive uniformisée. Les cinq autres sujets ont démontré une volonté relative à ajuster leur approche pédagogique et leur attitude en classe selon les étudiants.

Tous les sujets rencontrés ont déploré le manque de savoir et l'âge des étudiants. Les carences quant aux connaissances générales et spécifiques aux médias, la difficulté à faire des synthèses et le faible intérêt des étudiants ont été ciblées par les enseignants comme leurs collègues au colloque de Moirans (2002). Par ailleurs, des problématiques spécifiques ont été identifiées par certains sujets : les contraintes de temps, le nombre d'étudiants par classe, la difficile conciliation travail et études, les carences de méthodologie et de rigueur intellectuelle, le système collégial québécois et le fatalisme individuel.

À partir des questions spécifiques de recherche, nous avons formulé l'hypothèse principale que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial offerts par notre corpus d'enseignants ne favorisent pas l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique. Aussi, nous avons formulé l'hypothèse secondaire que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial offerts par notre corpus d'enseignants ne comportent pas d'activités d'apprentissage actif.

L'hypothèse principale voulant que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial ne favorisent pas l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives liées à la pensée critique a été validée. Outre l'observation d'une polysémie du terme « critique », l'approche descriptive employée par tous les enseignants de notre étude et la simple volonté de développer une méfiance à l'égard des médias sont considérées a-critiques selon notre cadre théorique. Par conséquent, nous constatons que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial ne favorisent pas de façon significative l'acquisition des habiletés cognitives et le développement des habiletés métacognitives liées à

la pensée critique. L'hypothèse secondaire voulant que les cours d'éducation aux médias de niveau collégial ne comportent pas d'activités d'apprentissage actif a été invalidée. La majorité des sujets (six sur sept) ont affirmé intégrer des activités d'apprentissage actif dans une proportion significative (39% du temps en classe).

Notre recherche a démontré certaines tendances dans la pratique de l'éducation aux médias au niveau collégial. L'approche descriptive limite la perspective du développement de la pensée critique à l'égard des médias. Avec une telle approche, nous concluons que l'enseignant peut être porté à croire que la pensée critique émergera d'elle-même dans l'esprit de l'étudiant malgré le fait que nous ayons remarqué une pratique significative d'activités d'apprentissage actif en classe. De plus, notre recherche a révélé de graves lacunes quant aux connaissances spécifiques sur les médias et aux compétences intellectuelles des étudiants au début de leur scolarité collégiale. Conjugués avec la contrainte de temps et le nombre élevé d'étudiants par classe, ces faits sont susceptibles d'interférer dans le développement de la pensée critique.

L'échec du paradigme dominant, fondé sur une approche pédagogique essentiellement axée sur l'acquisition des connaissances sur les médias, s'applique donc au niveau collégial québécois. L'orientation de la recherche depuis les années 1980 s'est faite au détriment des pratiques d'enseignement de la pensée critique, en particulier au niveau collégial. Rappelons que lors des entrevues, aucun des enseignants n'a fait référence aux habiletés cognitives ou métacognitives. Il appert que l'éducation critique aux médias s'arrête aux sept champs d'investigation sans développer les habiletés cognitives et métacognitives.

Le bilan de notre projet de recherche démontre la nécessité d'entreprendre une vaste recherche-action sur l'éducation critique aux médias impliquant tous les niveaux scolaires à l'échelle du système éducationnel québécois. Un tel projet permettrait de préciser les lacunes pédagogiques et d'uniformiser les approches pédagogiques dans la perspective du développement d'une réelle pensée critique à l'égard des médias, notamment chez les étudiants du niveau collégial. Cette tâche pourrait être accomplie par la création d'un organisme québécois spécialisé en éducation critique aux médias tel le Centre de liaison de

l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) rattaché au ministère de l'Éducation français.

À la lumière de ces propos, nous croyons qu'une saine perspective de notre système d'éducation ne peut que contribuer à notre idéal démocratique.

RÉFÉRENCES

- Aubin, F. 1998. « La représentation du public en éducation aux médias ». Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Baillargeon, N. 2005. Petit cours d'auto-défense intellectuelle. Montréal : Lux Éditeur.
- Bardin, L. 1977. L'analyse de contenu. Paris : Presses Universitaires de France.
- Breton, P. et Proulx, S. 2002. L'explosion de la communication à l'aube du XXI^{ème} siècle. Montréal : Boréal.
- Centrale de l'enseignement du Québec. 1996. Mémoire sur la violence à la télévision soumis aux audiences publiques du CRTC. Vivre avec les médias : ça s'apprend ! Pour une école contemporaine de la société, de la culture et des jeunes. Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec et Service aux collectivités, Université du Québec à Montréal.
- Centre d'études sur les médias. 2001. « *La propriété croisée des médias au Canada* ». Université Laval.
- Cerisier, J.-F. 2003. Expériences transferts, construire une recherche. (J. Gonnet : dir. publ.). Paris : CLEMI/CREDAM.
- Chevrier, J. 2003. « *La spécification de la problématique* ». Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- De Bonville, J. 2000, L'analyse de contenu des médias. Paris : De Boeck Université.
- Gagnon, Y.-C. 2005. L'étude de cas comme méthode de recherche. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, A.-M. 2003. La communication politique. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- _____. 1999. Médias et démocratie : le grand malentendu. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, N. 2003. « L'étude de cas ». Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative. Paris : Éditions EMS.
- Gonnet, J. 1997. Éducation et médias. Paris : Presses Universitaires de France.

_____. 2001. *Éducation aux médias : les controverses fécondes*. Paris : Hachette Éducation.

Habermas, J. 1978. *L'espace public*. Paris : Payot.

Jacquinet, G. 2003. *Expériences transferts, construire une recherche* (J. Gonnet : dir. publ.). Paris : CLEMI/CREDAM.

_____. 1995. *Revue Communication (Éducation aux médias)*. Vol. 16, no 1.

Lamarque, P. 1993. *Les désordres du sens*. Paris : ESF Éditeur.

Laramée, A. 1998. *L'éducation critique aux médias*. Sainte-Foy : Télé-Université.

Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. 2003. *La recherche-action*. Sainte-Foy : Télé-Université.

Masterman, L. 1994. *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90, un guide pour les enseignants*. (Mariet F. : coll.). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

_____. 1984. *L'éducation aux médias*. Paris : Unesco.

Mattelart, A. 1999. *La communication-monde*. Paris : La Découverte.

Neveu, É. 1997. *Une société de communication ?* Paris : Montchrestien.

Pichette, M. (dir. publ.). 1996. *Vivre avec les médias : ça s'apprend ! Pour une école contemporaine de la société, de la culture et des jeunes*. Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec et Service aux collectivités : Université du Québec à Montréal.

Piette, J. 2006. « La démarche d'enseignement en éducation aux médias ». *Revue Vie pédagogique*. No. 140.

_____. 1996. *Éducation aux médias et fonction critique*. Montréal : L'Harmattan.

_____. 1994. *L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias*. Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec.

Proulx, S. et Pichette, M. 1995. *Revue Communication (Éducation aux médias)*. Vol. 16, no 1.

Saint-Jean, A. 2002. *Éthique de l'information*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Unesco. 1984. *L'éducation aux médias*. Paris : Unesco.

http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/outils_de_reflexion/pensee_critique.cfm

<http://www.media-awareness.ca/>

<http://www.stateofthenewsmedia.org>

http://www.ac-grenoble.fr/ses/Content/stages/opinion/cr_atelier_1_textes.htm